



HAL
open science

L'ouverture culturelle par la musique à l'école : comment éveiller à la diversité culturelle en éducation musicale au cycle 3 ?

Maévane Trescan

► To cite this version:

Maévane Trescan. L'ouverture culturelle par la musique à l'école : comment éveiller à la diversité culturelle en éducation musicale au cycle 3 ?. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-04296258v1

HAL Id: dumas-04296258

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04296258v1>

Submitted on 20 Nov 2023 (v1), last revised 12 Mar 2024 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Mémoire de Master 2 « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » -1^{er} degré

UE 24 Initiation à et par la recherche
IFR 4D « Langues et cultures à l'école »
INSPE de Créteil

L'OUVERTURE CULTURELLE PAR LA MUSIQUE À L'ÉCOLE

Comment éveiller à la diversité culturelle en éducation musicale au cycle 3 ?

Présenté par : Maévane Trescan

Sous la direction de :

Thérèse Robin, maître de conférences - HDR en allemand

Ricardo Torre, maître de conférences en didactique de l'espagnol

Responsables IFR Formation à distance

Table des matières

Remerciements.....	p.1
Introduction.....	p.2
I/ Cadre théorique.....	p.4
1. La culture.....	p.4
1.1 Définition.....	p.4
1.2 Les traits de la culture.....	p.5
2. La musique.....	p.6
2.1 Définition.....	p.6
2.1.1 Les nuances du terme.....	p.6
2.1.2 Qu'est-ce que la musique ?.....	p.7
2.2 Effets de la musique.....	p.8
2.2.1 Lecture et langage.....	p.8
2.1.2 Effets cognitifs.....	p.9
2.1.3 Effets moteurs.....	p.10
2.1.4 Effet psychique.....	p.10
3. Pourquoi la culture par la musique ?.....	p.11
3.1 Ouverture culturelle.....	p.11
3.2 Croisement des connaissances et compétences.....	p.11
3.2.1 Interdisciplinarité, pluridisciplinarité, transdisciplinarité	p.12
3.2.3 Domaines et programmes.....	p.13
4. Activités musicales.....	p.15
4.1 Ecoute.....	p.16
4.1.1 Définition.....	p.16
4.1.2 Particularités de l'écoute.....	p.16
4.1.3 L'écoute en éducation musicale.....	p.18
4.2 Pratique vocale.....	p.18
4.2.1 La voix.....	p.18
4.2.2 La pratique vocale en éducation musicale.....	p.19

4.3 Pratique rythmique.....	p.20
4.3.1 Définition.....	p.21
4.3.2 Le rythme en éducation musicale.....	p.21
II/ Partie empirique.....	p.23
1. Problématique et hypothèses de recherche.....	p.23
1.1 Problématique.....	p.23
1.2 Questions et hypothèses de recherche.....	p.23
2. Milieu de recherche.....	p.24
3. Protocole.....	p.25
3.1 Organisation.....	p.25
3.1.1 La séquence.....	p.25
3.1.2 Les séances.....	p.25
3.2 Contenus pédagogiques.....	p.26
3.2.1 Ecoute et recherche.....	p.26
3.2.2 Correction.....	p.27
3.2.3 Rythmes.....	p.27
3.2.4 Chant.....	p.27
3.3 Choix des morceaux.....	p.28
3.3.1 Afrique.....	p.28
3.3.2 Amérique du Nord.....	p.29
3.3.3 Europe.....	p.30
3.3.4 Amérique du Sud.....	p.32
3.3.5 Asie.....	p.33
3.3.6 Evaluation.....	p.35
3.4 Fiches séances.....	p.35
4. Présentation et analyse des résultats.....	p.36
4.1 Observations générales.....	p.36
4.1.1 Organisation et matériel.....	p.36
4.1.2 Comportement des élèves.....	p.37

4.1.3 Le travail de groupes.....	p.37
4.1.4 Posture de l'enseignant.....	p.38
4.1.5 Introduction des séances.....	p.38
4.2 L'écoute.....	p.39
4.2.1 Analyse des résultats de la phase d'écoute.....	p.39
4.2.2 Stratégies de reconnaissance du continent.....	p.41
4.2.3 La reconnaissance instrumentale.....	p.47
4.3 Rythmes.....	p.53
4.3.1 Pulsation.....	p.53
4.3.2 Reproduction rythmique.....	p.53
4.3.3 Création.....	p.55
4.4 Pratique vocale.....	p.58
4.4.1 Appropriation du texte.....	p.58
4.4.2 Reproduction du modèle mélodique.....	p.59
4.4.3 Départs.....	p.60
4.5 Evaluations.....	p.61
4.5.1 Evaluation collective par classe.....	p.61
4.5.2 Evaluation individuelle : reconnaissance du continent.....	p.62
4.5.3 Interprétation de réponses des élèves.....	p.65
4.5.4 Répartition des réponses par chant.....	p.66
4.5.5 Reconnaissance instrumentale.....	p.67
4.5.6 Répartition des choix instrumentaux des élèves.....	p.69
Conclusion.....	p.70
Bibliographie.....	p.72
Glossaire.....	p.77
Annexes.....	p.78

Remerciements

Je souhaiterais remercier toutes les personnes qui m'ont permis de réaliser ce mémoire.

Je voudrais remercier dans un premier temps mes directeurs de mémoire madame Robin et monsieur Torre pour leur disponibilité, leur accompagnement et leurs conseils tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je souhaiterais également remercier les personnes qui ont contribué au succès de mon stage et à la réalisation de mon protocole de recherche :

Madame Lassymakone, directrice de l'école Saint-Pierre à Nancy, pour m'avoir accueillie dans son établissement.

Madame Lubineau, enseignante de la classe de CP-CE1, pour son accueil au sein de sa classe et sa confiance.

Aux enseignantes de la classe de CE1-CE2, pour m'avoir permis de mener mes séances dans leur classe.

Enfin, je souhaiterais remercier ma mère Myriam Ramier, pour son aide, ses conseils et ses encouragements.

Introduction

Lors de mes stages¹, je n'ai pu observer que très peu d'éducation musicale lors de la semaine des élèves et de l'enseignant. S'il y en avait, elle était vaguement abordée, 10 petites minutes d'écoute où l'on donne son avis sur un morceau, ou au mieux pratiquée à travers l'apprentissage rapide d'un chant pour un spectacle. La musique est pourtant un vaste domaine et le champ d'exploitation est large. De plus, la discipline apparaît dans le programme de l'Education nationale au même titre que les autres disciplines. En fin de cycle 3, l'élève doit être capable, entre autres, de « *reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique* », de « *décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes variés [...]* », d'« *identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux* », d'« *identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre musicale dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique ou contemporain [...]* », de « *faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation* » mais aussi d'« *argumenter un jugement sur une musique.* » (MENJS BO 31, 2020). Le programme d'éducation musicale se compose ainsi de multiples compétences qu'il est nécessaire de pratiquer pour les maîtriser. Pourquoi l'exercice de la musique est-il peu pratiqué en classe ? D'après Baillat et Philippo (2018), l'enseignement à l'école primaire est en réalité une profession de polyvalence imparfaite où les enseignants « *développent des stratégies visant à réduire la polyvalence intégrale qu'ils doivent mettre en œuvre* » (Baillat & Philippo, 2018, p. 66). Selon Baillat & Philippo (2018, p. 66), il existerait alors un « *noyau* » d'enseignements incontournables, on pense notamment au français et aux mathématiques. Puis, en périphérie, les autres disciplines se subdiviseraient en deux sous-catégories : celle des disciplines intermédiaires, l'histoire-géographie et les sciences par exemple, et celle des disciplines marginalisées telles que l'art plastique ou la musique. Ce mémoire a donc pour but de remettre en avant l'importance de la polyvalence de l'enseignant. Comment remettre l'éducation musicale au goût du jour à l'école ? Que transmettre, que découvrir à travers la musique ? Pourquoi l'éducation musicale ne signifie-t-elle pas « sacrifier » les autres disciplines ? Le choix d'explorer les cultures à travers la musique entre dans le processus de décentration de l'enfant. Selon Piaget, les enfants entre 2 et 6 ans sont dans une phase d'« *égocentrisme intellectuel* » (Riff, 2018, p. 6), pensée subjective qui amène l'enfant à tout centrer sur lui-même. Ce dernier n'est donc pas conscient du monde qui l'entoure indépendamment de lui, c'est un fait que Piaget (cité par Riff, 2018, p. 6) appelle

¹ Stage dans le cadre du Master MEEF. J'ai effectué 2 stages de deux semaines en classe de CM2 et CP à l'école privée Saint-Sigisbert, Nancy (2017 et 2018) ainsi qu'un stage en classe de CM1-CM2 à l'école privée Saint-Pierre à Nancy (2021). Le dernier d'une durée de 4 mois, a été effectué à l'école Saint-Pierre en classe de CP-CE1 (2022).

« *l'assimilation de l'univers au moi* ». Au cours de son développement, l'enfant va peu à peu se décentrer, prendre conscience que les autres ne sont pas comme lui, ne font pas comme lui et peuvent penser différemment. C'est alors dans cette dynamique que s'inscrit la découverte culturelle. Comment les élèves vont-ils percevoir les différences culturelles ? Comment vont-ils percevoir des univers lointains ? Comment la musique va-t-elle permettre de prendre conscience de toutes ces différences ?

Pour répondre à ces interrogations je définirai, dans un premier temps, les termes de la problématique pour s'accorder sur le point de vue adopté. Ensuite, je développerai en quoi cette thématique s'inscrit dans une démarche pédagogique rationnelle du point de vue scientifique et institutionnel, au regard de la recherche et des programmes. Puis, je développerai le protocole de recherche² mis en place sur le terrain en cycle 2 et les résultats obtenus.

² Je détiens une licence en musicologie obtenue à l'Université de Paris 8. De nombreuses notions musicales seront évoquées durant le développement et l'analyse de la phase de recherche.

I) Cadre théorique

Dans cette partie je tâcherai dans un premier temps de définir les termes qui composent ma problématique. Puis, dans un second temps, j'exposerai en quoi cette thématique s'inscrit dans les enseignements dispensés par l'école et dans un même temps, en quoi elle participe à l'éducation, l'instruction et le développement des enfants.

1. La culture

Afin de parler d'ouverture à la diversité culturelle, il est important de s'accorder sur ce que l'on entend par « culture ». Lorsqu'on parle de la culture indienne par exemple, on aura tendance à y associer les vêtements traditionnels colorés, le *Taj Mahal*, la cuisine épicée et son curry ou encore le bouddhisme, lui-même associé à cette petite statuette de Bouddha assis en tailleur. Pourquoi associe-t-on ces images au terme « culture » ? Qu'est-ce qu'une culture et à quoi renvoie-t-elle exactement ?

1.1 Définitions

Le terme « culture » est issu du latin *cultura* qui désigne l'« *action de cultiver la terre* » et au figuré « *action d'éduquer l'esprit, de vénérer* » (Lecordier, 2012, p. 140). C'est bien entendu le sens figuré que je tâcherai de développer dans cette partie. Le sens figuré du mot « culture » est en effet un terme vaste difficile à définir. L'anthropologue Adam Kuper (cité par Journet, 2001) recense trois champs de signification du terme « culture ». Le premier découle du discours classique du XVIII^e siècle et qualifie ce qui distingue l'Homme de l'animal. Ce terme de « culture », étroitement lié à la civilisation, désigne la capacité de l'Homme à développer ses « *facultés linguistiques, intellectuelles spirituelles, morales et artistiques* » (Renaut, 2010, p. 2). La culture est ainsi une « *marque de l'humanité* » (Renaut, 2010, p. 2). Un deuxième usage du mot « culture » est défini par Tyler, dès 1871, comme « *cet ensemble complexe comprenant le savoir, la croyance, l'art, la morale, la loi, les coutumes, et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société* » (1871, p. 1). Bates et Plog quant à eux, (1990, p. 7) attachent à la culture la définition de :

« Système de croyances, valeurs, coutumes, comportements et artefacts partagés par les membres d'une société. Ils les utilisent pour les affaires concernant leur univers et les relations qu'ils ont entre eux, et qui sont transmises de génération en génération par l'éducation. »

Enfin, Hirsch, Kett et Trefil (2002, p. 431) ajoutent que la culture est en réalité :

« La somme des attitudes, coutumes et croyances qui distinguent un groupe humain d'un autre. La culture se transmet d'une génération à l'autre, par la langue, les objets matériels, les rituels, les institutions et par l'art. »

Les trois définitions semblent s'accorder sur le fait qu'une culture correspond au partage d'un certain nombre de faits et pratiques au sein d'un groupe. Les deux dernières définitions ajoutent toutefois, à la première, la dimension de transmission. Ainsi, on ne naît pas avec une culture mais on l'acquiert par transmission et on la transmet à son tour. Thomas Holcomb (2016, p. 35) estime que la culture fournit aux membres d'une communauté des solutions expérimentées et élaborées sur la durée afin de leur permettre de « *vivre pleinement* » (Holcomb, 2016, p. 38) en les initiant aux stratégies de survie. Enfin, le troisième usage du terme « culture » selon Kuper (cité par Journet, 2001, p. 315) est d'origine britannique et désigne ce qui, dans les sciences et les arts, est considéré comme chef-d'œuvre. Il s'agit alors de la « *haute culture, celle des antiquités gréco-latines et tout ce qui s'en approche* » (Kuper cité par Journet, 2001, p. 315). La définition que je retiendrai dans ce mémoire est la deuxième, initialement développée par Tylor. Toutefois, cette définition est elle-même à nuancer. En effet, selon Kuper (cité par Journet, 2001, p. 317), cette définition du mot « culture » fut déformée avec le temps par les anthropologues, qui avaient tendance à tout déterminer en fonction de la culture, enfermant les individus dans des cases culturelles stigmatisantes. Bourdieu (1980, p. 88) distingue alors l'*habitus* de la culture. L'*habitus* désigne ainsi les manières d'être et de faire des individus en fonction, non seulement de leur capital culturel, mais également de leur capital économique et de leur capital social. Ces deux critères qui entrent, souvent à tort, en compte dans la conception du terme « culture », ne seront pas pris en compte dans ce mémoire, afin d'explorer les traditions et cultures sans un cloisonnement trop strict. Suivant cette définition, nous verrons dans la partie qui suit quels traits sont observés pour différencier une culture d'une autre.

1.2 Les traits de la culture

Holcomb (2016) recense 5 traits distinctifs de la culture : la langue, le patrimoine culturel, les coutumes, les arts, et la famille ou les acteurs culturels. Ce sont alors ces éléments qui permettent de distinguer une culture d'une autre. La langue joue un rôle important sur plusieurs points puisqu'elle est l'outil principal de communication entre les membres d'une communauté. Elle permet ainsi de partager leurs pensées, leurs émotions, leurs idées. La langue est, d'après Holcomb (2016, p.36), le lien principal qui unit les membres d'une communauté, et s'avère cruciale pour leur survie. Holcomb poursuit en ajoutant que le patrimoine culturel est le reflet historique d'une culture tandis que les arts sont le reflet de son âme (Holcomb, 2016, p. 36). Les coutumes, quant à elles, commandent les comportements des membres d'une communauté, et la famille joue un rôle primordial dans la transmission de cette culture et de ses valeurs. Ces cinq traits ne sont pas à étudier isolément. Ils sont entremêlés et agissent les uns

sur les autres. Ainsi, comme le souligne Holcomb (2016, p. 36), la langue des sourds n'est pas la même dans chaque pays. Celle d'Australie se rapproche de celle de Grande-Bretagne tandis que celle des Etats-Unis se rapproche de celle de la France, quand bien même la langue parlée dans ces deux pays n'est pas la même. C'est l'histoire de chaque pays et les schémas migratoires qui expliquent ces différences. Cet exemple illustre bien les interactions et influences entre les différents traits de la culture que j'ai évoqués. Puisque j'ai donné un cadre au terme de « culture », je tâcherai à présent d'établir un cadre au terme « musique » qui, nous le verrons plus tard, trouve également sa place dans la culture.

2. La musique

J'ai évoqué précédemment la complexité de la définition du terme « culture ». Définir la musique n'est pas plus aisé. Entre la musique vocale et instrumentale, le rap, le slam ou la musique lyrique, médiévale et contemporaine, où est la limite ? Qu'est-ce qui est musique et qu'est-ce qui n'en est plus ? C'est principalement ce que je tâcherai de déterminer dans cette seconde partie. Puis je m'interrogerai sur les effets de la musique.

2.1 Définitions

Qu'est-ce que la musique ? Il s'agit d'un terme couramment utilisé et pourtant bien difficile à définir. Le terme évoque, nous le verrons dans la partie qui suit, de nombreuses nuances qui sont sources de débats chez les musicologues. Une définition peut toutefois être établie et sera développée dans un second temps.

2.1.1 Les nuances du terme

Peut-on réellement parler de « la » musique ? C'est le premier des multiples questionnements de Francis Wolff dans son ouvrage « Pourquoi la musique ? » (2015). En effet, au vu de la grande diversité de la musique à travers les peuples et les époques, ne serait-il pas plus judicieux de parler « des » musiques ? Parler de « la » musique peut être réducteur et conduire à une uniformisation culturelle. Les ethnomusicologues objecteraient ainsi l'universalité du domaine là où eux perçoivent principalement des « *particularismes culturels* » (Wolff, 2015, p. 17). La première opposition que soulève Wolff résulte dans la discipline même que représente la musique. Elle s'écrit, elle s'étudie au même titre que les mathématiques et ce, dans diverses cultures, pas uniquement dans la culture occidentale. Dans un deuxième temps, l'opposition au terme de « la » musique proviendrait selon Wolff (2015, p. 17), du fait que plusieurs peuples pratiquent ce que, nous, appelons communément « la musique » mais qu'eux

ne reconnaissent pas telle quelle sans la danse ou le rituel qui y est associé. En sesotho, langue d'Afrique australe, le terme *ho bina* désigne à la fois chanter et danser. Comment donc parler d'un ensemble de pratiques si diverses avec un terme si général ? Encore une fois, Wolff (2015, p.18) conteste cette approche et souligne que la musique n'a pas besoin d'être une appellation universelle pour justifier de son utilisation. Pour appuyer sa pensée, l'auteur prend pour exemple des créations anciennes, telles que les cathédrales ou les masques dogon, qui furent construits sans que la visée ne soit purement artistique mais qui aujourd'hui sont considérés comme des œuvres d'art. Un dernier obstacle à l'utilisation générale du terme « la musique » perdure toutefois dans le concept même de la musique en dehors de toute pratique culturelle. Où se situe la limite de la musique lorsque « discuter » n'est pas de la musique alors que le slam est bien considéré comme de la musique ? Ou bien lorsque, le morceau 4'33 de John Cage est appelé musique alors qu'il se compose d'une simple partition silencieuse ? Selon Wolff (2015, p. 45), la musique est l'art des sons, éléments qui possèdent trois caractéristiques distinctes : un timbre, une durée et une hauteur. Et c'est par l'emploi de ces trois caractéristiques que l'auteur distingue la musique de ce qui n'en est pas.

2.1.2 *Qu'est-ce que la musique ?*

Selon Wolff (2015, p. 45-48), le timbre, la durée et la hauteur subissent des modifications en fonction de l'intention de l'individu, qui est ou qui n'est pas de faire de la musique. Dans la musique :

- Les timbres sont définis et identifiables. Souvent créé ou travaillé par l'Homme pour sonner d'une certaine manière, l'instrument ou la voix a une sonorité « *toujours semblable, [qui] peut être provoquée ou contrôlée à volonté* » et le nombre pouvant être produit est limité (2015, p. 45-46).

- Les durées sont « *mesurables et commensurables entre elles au moyen d'unités de mesure* » (2015, p. 46-47). Là où les sons de la vie courante sont subjectivement jugés longs ou courts, les sons de la musique sont organisés entre eux et mesurables.

- La hauteur est identifiable à l'inverse d'une grande partie des sons de la vie quotidienne dont les particularités acoustiques telles que la fréquence ou les harmoniques empêchent l'« *identification d'une hauteur déterminée* » (2015, p. 47-48). C'est par exemple le cas d'un bruit de verre qui se brise.

Ainsi, on peut en conclure qu'un même objet peut être utilisé à des fins musicales ou non selon ce qu'en fait l'Homme. C'est ainsi qu'on peut retrouver des musiciens jouer de la musique avec des tubes PVC par exemple, ou bien des vestiges d'os d'animaux utilisés comme flûtes. Par ailleurs, Wolff (2015, p. 51-52) nuance ses propos et admet qu'il existe des musiques dont les sons ne respectent pas tous ces critères. C'est le cas par exemple de la musique essentiellement rythmique ou encore de la musique concrète, qui repose sur la manipulation d'objets et leurs bruits à l'état brut. En effet, Wolff distingue plusieurs degrés de musicalité. Ainsi, toutes les musiques « *n'utilisent pas tous les constituants du monde musical* » (2015, p. 52). De plus, il existe ce que l'auteur nomme des « exceptions », qui ne suffisent pourtant pas à réfuter le caractère universel soutenu. La musique est alors une notion, à la fois définie universellement, mais qui comporte tant de particularités qu'on pourrait la présenter telle un concept subjectif et évoluant avec son temps. Bien que le concept de musique reste flou dans certains cas, il existe de nombreuses œuvres pour lesquelles il n'y a aucune ambiguïté. Ces œuvres ont alors fait l'objet d'études visant à déterminer si elles influencent le développement et le comportement des individus. C'est donc ce que je vais exposer dans la partie suivante.

2.2 Les effets de la musique

Moussard et al. (2012) concluent, d'après de nombreuses études observant l'organisation du cerveau humain, que la musique n'est pas perçue par une zone définie du cerveau. C'est en effet un ensemble de diverses zones qui s'activent et communiquent entre elles. La musique et toutes ses composantes, « *auditive, temporelle et rythmique, émotionnelle, etc.* » (Moussard et al., 2012, p. 509), doivent être traitées par différents systèmes du cerveau, ainsi :

L'activité musicale peut impliquer des activations corticales bilatérales des aires auditives, somato-sensorielles, motrices, visuelles et visuo-spatiales, et implique également un large réseau fronto-pariétal. (Moussard et al., 2012, p. 509)

Moussard et al. en concluent que si la musique mobilise plusieurs régions du cerveau, c'est qu'elle a une influence l'organisation et la réactivité de ces dernières. Alors, « *on peut supposer qu'une activité musicale va stimuler et faciliter d'autres fonctions cérébrales* » (Moussard et al., 2012, p. 509). Nous verrons donc quels effets la musique peut avoir d'un point de vue cognitif, physique et psychique, principalement dans le milieu scolaire.

2.2.1 Lecture et langage

La musique aurait tout d'abord une forte corrélation avec les capacités langagières, aussi bien écrites qu'orales. En effet, l'étude d'Anvari et al. (citée par Habib, 2019, p. 40) menée sur

des enfants de 4 à 5 ans, démontre une corrélation entre les capacités de perception musicales et les aptitudes en lecture un peu plus tard. Par ailleurs, une étude de Kirsh et al. (citée par Habib, 2019, p. 40), menée par IRM, démontre l'activation de l'aire de Broca, qui est associée à la production de mots, lorsque le sujet chante, mais également lorsque le sujet s'imagine jouer d'un instrument. Habib évoque également une différence au niveau du faisceau arqué gauche, qui serait de taille plus importante chez les musiciens instrumentistes ou vocaux que chez les non-musiciens. Cette différence de taille pourrait atteindre jusqu'à 1 fois et demie son volume de base. D'après l'auteur, le faisceau arqué gauche serait considéré comme « *crucial pour l'apprentissage de la parole chez le jeune enfant mais aussi l'apprentissage de la lecture chez l'enfant plus grand* » (Habib, 2019, p. 40). Ces études démontrent ainsi l'influence positive de la pratique musicale dans l'acquisition du langage. Une étude supplémentaire est toutefois à mentionner pour s'assurer que la musique est bien à l'origine de l'augmentation de ces capacités. L'étude dirigée par l'équipe de M. Besson (citée par Habib, 2019, p. 41) a été menée auprès d'élèves de 8 ans en prenant en compte davantage de paramètres. En effet, les chercheurs se sont assurés qu'il n'y avait pas de différence de niveau entre les élèves avant le test et ont fait participer le groupe test et le groupe témoin à deux activités artistiques aussi motivantes l'une que l'autre, la musique et la peinture. Après 6 mois de tests, les résultats ont confirmé ceux précédemment évoqués. C'est l'apprentissage de la musique, et non celui de la peinture, qui a donné de meilleurs résultats chez les élèves, en discrimination de variation de hauteur dans le langage, mais aussi en lecture de mots « *phonologiquement complexes* » (Habib 2019, p. 41). Mais les bienfaits de la musique à l'école n'apparaissent pas uniquement à travers la maîtrise de la langue et du langage, c'est tout un système cognitif qui est influencé.

2.2.2 Effets cognitifs

Des études scientifiques ont fait ressortir les effets de la musique sur le développement de certaines capacités cognitives. En 2002 Schellenberg (cité par Moussard et al., 2012, p. 517) démontre une légère amélioration du QI chez des enfants de 6 ans ayant bénéficié de cours de musique comparé à ceux du même âge ayant bénéficié de cours de théâtre. La « légèreté » de l'augmentation du QI peut être expliquée par la courte durée de l'étude qui ne s'est étendue que sur une seule année. Par ailleurs, une étude menée par l'équipe de M. Besson (citée par Habib, 2019, p. 42) a montré de meilleurs résultats chez les enfants à qui on a fait faire de la musique, que chez les autres enfants dans une épreuve de *go-no-go*. Cette épreuve consiste à réagir ou non à des *stimuli*. Les enfants devaient appuyer lorsque le *stimulus* était mauve et s'abstenir lorsqu'il était blanc. Cela démontre, selon Habib, une amélioration significative des fonctions

exécutives chez les enfants pratiquant la musique. Mais la musique n'exerce pas une influence uniquement cérébrale. Elle joue également un rôle sur les capacités motrices.

2.2.3 *Effets moteurs*

La pratique instrumentale mobilise le système cognitif, mais également une grande partie du système moteur. Jäncke et al. (cités par Moussard et al., 2012, p. 512) ont démontré que les pianistes droitiers avaient une meilleure symétrie bimanuelle que les non-musiciens. C'est-à-dire que la mobilisation de leur main gauche pour jouer du piano a entraîné la main gauche et a réduit l'écart de dextérité et de motricité entre les deux mains. Par ailleurs, si j'ai évoqué plusieurs bienfaits de la pratique de la musique, plusieurs études ont démontré que la simple écoute de la musique influençait le corps et le cerveau. En effet, Forti et al. (cités par Moussard et al., 2012, p. 513) ont démontré une amélioration de la tonicité et de la posture à l'écoute de certains morceaux. Martinez et al. (cités par Moussard et al., 2012, p. 513-14) ont également remarqué l'influence de la musique lors d'une activité physique telle que la marche. Pour une allure similaire rythmée par une pulsation, les participants stimulés par la musique effectuaient des pas plus amples que les participants n'ayant qu'une pulsation de métronome sans musique. Cette étude démontre la stimulation motrice entraînée par un rythme musical dans une tâche qui, elle, n'est pas directement liée à la musique, comme c'est le cas lors d'une pratique instrumentale. Dans la partie qui suit, il s'agira de déterminer les effets de l'écoute de la musique au niveau psychique.

2.2.4 *Effet psychique*

Une étude menée par Bellier et al. en 2012 visait à déterminer les effets d'une musique d'ambiance sur des étudiants de 2^e année de médecine lors d'une dissection anatomique. L'étude cherchait à établir ou non une corrélation entre la musique et le ressenti des étudiants, leur anxiété et leur performance. La conclusion n'a pas fait ressortir de lien entre la présence ou non de la musique et le ressenti des étudiants. Par ailleurs, les performances des étudiants avec musique se sont avérées meilleures que celles des étudiants sans musique. Ceci conforte donc les idées précédemment évoquées de l'influence de la musique sur les capacités cognitives. Toutefois, c'est au niveau de l'anxiété que les résultats furent le plus mesurables. En effet, la musique a révélé une diminution, à hauteur de 37 %, de l'anxiété chez les étudiants ayant bénéficié d'un fond musical lors de leur épreuve. Cette étude démontre alors l'effet bénéfique de la musique sur le psychisme, et plus particulièrement, l'anxiété.

3. Pourquoi la culture par la musique ?

La culture fait partie du monde qui nous entoure. Il est difficile, voire impossible, de l'enseigner comme une vérité générale car cela exclurait le concept de l'individualité. Toutefois, elle peut être explorée amplement afin d'ouvrir simplement les élèves à la diversité du monde. C'est le premier point que je développerai dans la partie qui suit. De plus, l'association de la thématique culturelle et de la discipline musicale est d'autant plus intéressante qu'elle va permettre, nous le verrons ensuite, d'établir de multiples liens interdisciplinaires et transdisciplinaires.

3.1 Ouverture culturelle

Selon le programme de l'Education nationale (MENJS BO 31, 2020), et je parlerai principalement du programme de cycle 2 puisqu'il est l'objet principal de mon étude, la culture tient une place importante au sein des enseignements. Elle permet aux élèves de « *développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle* » (MENJS BO 31, 2020). Henri Madricardo (2001, p. 326) résume, dans son article « Langues et cultures à l'école », les discours échangés lors d'un colloque de 1989 :

L'initiation aux langues étrangères dans le primaire était perçue aussi comme le premier pas vers la découverte de l'autre, de gens différents, d'autres modes de vie ; cela étant propre à ouvrir l'esprit du jeune enfant et à le préparer à comprendre ce qui différencie et ce qui rapproche.

Il ajoute que, selon les enseignants, l'enseignement des cultures ne devrait pas être réservé aux professeurs de langues. Il me semble que ce fait est d'autant plus valable pour les enseignants du premier degré, pour lesquels la polyvalence fait partie intégrante du métier. De là provient mon choix d'explorer les cultures par la musique. Ce choix se justifie par le fait que la musique est un art et que l'art fait partie de la culture, comme je l'ai évoqué dans les parties précédentes. La musique est alors un axe d'exploitation et de découverte des cultures. Mais il serait réducteur de penser qu'exploiter la culture par la musique ne revient qu'à développer des compétences musicales. En effet, l'axe de la découverte culturelle par la musique à l'école permet de parcourir divers domaines et d'établir des liens entre les enseignements. C'est ce que je développerai à présent.

3.2 Croisement des connaissances et compétences

D'après le BOEN n° 30 (MENJS, 2018) « *la polyvalence des professeurs permet de favoriser les croisements entre les domaines d'enseignement* ». C'est donc le rôle de l'enseignant que d'assurer des liens entre les enseignements. Il existe toutefois plusieurs façons

de procéder. Je distinguerai ainsi la pluridisciplinarité de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité, avant de développer quels domaines et compétences entrent en jeu dans ma thématique.

3.2.1 *Interdisciplinarité, pluridisciplinarité, transdisciplinarité*

L'interdisciplinarité consiste, comme son nom le sous-entend, à croiser les disciplines. Gérard et Roegiers (2009) distinguent toutefois l'interdisciplinarité de la pluridisciplinarité. Dans cette dernière, « *c'est le thème qui est au service des disciplines, tandis que dans la démarche interdisciplinaire, toutes les disciplines s'intègrent au service du projet* » (Gérard & Roegiers, 2009, p. 294). C'est-à-dire que la pluridisciplinarité explore un thème selon le point de vue de diverses disciplines, tandis que l'interdisciplinarité consiste à échanger des compétences et connaissances issues de plusieurs disciplines pour servir un projet, un objectif. On peut à présent s'interroger sur l'utilité de l'interdisciplinarité à l'école. Pour y répondre, je prendrai l'exemple de l'effet d'une absence d'interdisciplinarité, c'est-à-dire, l'effet d'un enseignement fragmenté. Laparra & Margolinas (2011) ont observé chez les enseignants une pratique courante visant à « aider » les élèves en difficulté. Les enseignants avaient, en effet, tendance à segmenter les tâches en micro-tâches pour simplifier le travail des élèves en difficulté. Cependant, l'efficacité de la méthode lors d'une pratique de production écrite dans une classe de CP a été réfutée. En effet, selon Laparra et Margolinas (2011, p. 16), la fragmentation « *masque aux élèves et même au maître la logique de la situation elle-même* ». Ainsi, la fragmentation dessert les élèves car la tâche se révèle alors plus complexe. L'interdisciplinarité, à l'opposé, offre une vision plus globale des apprentissages, tous unis par un projet concret, un objectif commun et non une discipline abstraite pour les élèves. Selon Anne Lowe (2002, p. 225), l'interdisciplinarité permet aux élèves de donner un sens à leurs apprentissages. De plus, elle affirme qu'il faut « *encourager l'élève à intégrer ses savoirs afin de pouvoir faire face aux situations et aux problèmes de tous les jours qui sont résolus d'une manière intégrative plutôt que fragmentée* » (Lowe, 2002, p. 225). L'interdisciplinarité est donc au service de la réussite scolaire, mais également de la construction des élèves et de leur savoir dans un contexte non scolaire. Si on a parfois tendance à cloisonner les disciplines et à les délimiter par des frontières, la transdisciplinarité rompt ces frontières et permet d'harmoniser la relation entre les disciplines (Dobrzanski, 2018, p. 47-48). En effet, la transdisciplinarité se définit comme « *les capacités cognitives de base qui dépassent le cadre strict d'une discipline scolaire* ». Le sens de l'observation ou encore le sens critique sont des exemples de compétences transversales qu'on peut développer dans plusieurs disciplines.

3.2.2 Domaines et programmes

Comme je l'ai mentionné, la thématique de l'ouverture culturelle permet de mobiliser plusieurs compétences et connaissances relevant à la fois de la pluridisciplinarité, de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité. Nous verrons donc quelles disciplines et compétences entrent en relation dans cette thématique et quels sont leurs liens avec le programme d'enseignement de l'Education nationale. J'établirai un lien avec le programme de cycle 2 essentiellement car il s'agira du sujet de mon étude. Parmi ces disciplines, on retrouvera principalement l'éducation musicale, mais aussi le français, l'éducation morale et civique, les langues étrangères et la notion de l'espace dans le domaine « questionner le monde ».

3.2.2.1 L'éducation musicale

L'éducation musicale est au cœur de la thématique de ce mémoire puisqu'il s'agira de découvrir une culture à travers une musique. Cette dernière constitue le centre de l'enseignement et est l'objet d'étude principal. A travers une musique, les élèves pourront exercer diverses compétences (MENJS BO 31, 2020, p. 33-36) :

- « *Reproduire un modèle mélodique, rythmique* »
- « *Chanter une mélodie simple avec une intonation juste, chanter une comptine ou un chant par imitation.* »
- « *Décrire et comparer des éléments sonores de toute nature* »
- « *Inventer une organisation simple à partir de différents éléments sonores* »
- « *Écouter et respecter l'avis des autres* »

Cette dernière compétence se retrouve également dans les disciplines du français et de l'éducation morale et civique.

3.2.2.2 Français et éducation morale et civique

L'écoute et le respect de l'autre joint en effet éducation musicale, français et EMC. En français il s'agira de (MENJS BO 31, 2020, p. 11) :

- « *respecter des règles organisant les échanges* »

En EMC il est demandé aux élèves de (MENJS BO 31, 2020, p. 44) :

- « *Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur* »

- « *Accepter le point de vue des autres* »

3.2.2.3 Les langues vivantes étrangères

La thématique de ce mémoire rejoint partiellement la discipline des langues vivantes étrangères. En effet, les élèves ne sont pas amenés à apprendre une langue, on ne cherchera pas à leur apprendre des mots ni à parler. Toutefois, d'après le programme, l'enseignement des langues étrangères vise également à « *observer et à aborder les faits culturels et à développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle* » (MENJS BO 31, 2020, p. 23). C'est en cela que ma thématique rejoindra cette discipline scolaire.

3.2.2.4 Questionner le monde

Enfin, la culture s'associe à une aire géographique, un espace de la Terre qui sera bien évidemment abordé avec les élèves. Ces derniers devront alors être capables de (MENJS BO 31, 2020, p. 52) :

- « *Identifier des représentations globales de la Terre et du monde.* »

- « *Situer les espaces étudiés sur une carte ou un globe.* »

- « *Repérer la position [...] de la France, de l'Europe et des autres continents.* »

- Situer « *de l'espace connu à l'espace lointain : les pays, les continents, les océans.* »

En dehors des strictes frontières des disciplines du programme, la thématique de l'ouverture culturelle par la musique permet de développer plusieurs compétences transversales.

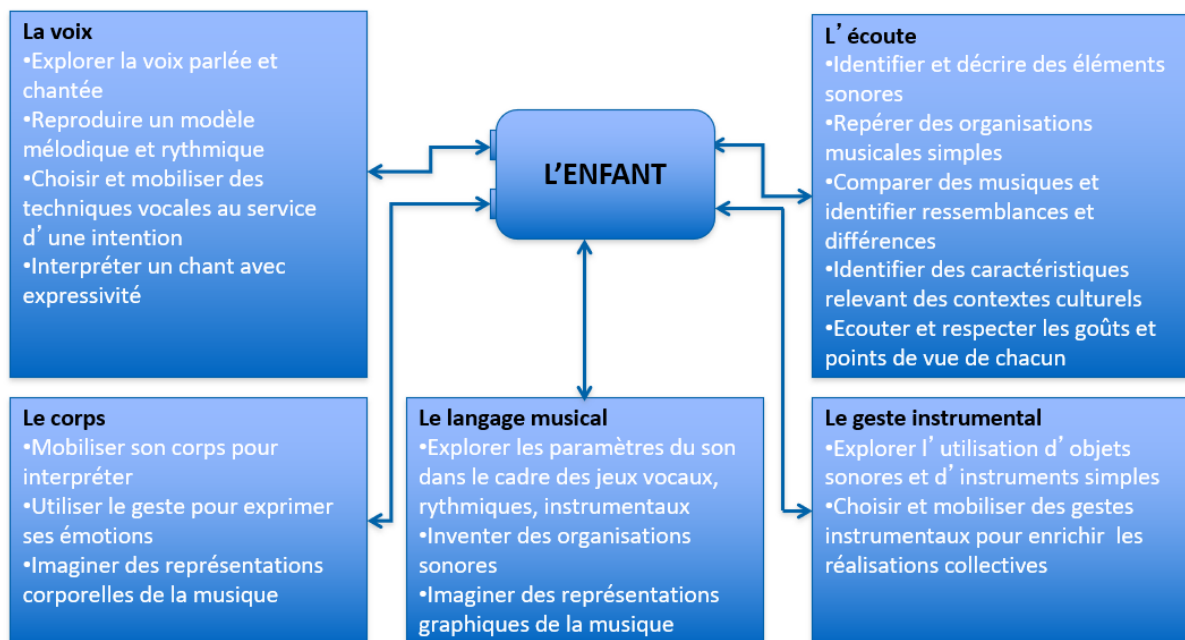
3.2.2.5 Compétences transversales

Dans un premier temps, les capacités d'écoute sont au cœur de cette thématique. Les élèves devront apprendre à écouter la musique, l'enseignant, et à s'écouter entre eux. Cela nécessite d'exercer son jugement critique, d'exposer son point de vue et de le justifier. Les élèves seront également amenés à entrer dans une démarche créatrice, à s'essayer, et à accepter de s'exposer devant les autres. Enfin, à travers le travail de groupes, les élèves seront amenés à développer des compétences de coopération. Ils devront participer aux échanges, affirmer leur place au sein du groupe et gérer les éventuels conflits. L'ouverture culturelle par la musique regroupe donc un large champ de compétences et connaissances. Ces dernières pourront être

développées à travers plusieurs activités. Dans la partie qui suit, j'exposerai les différentes activités musicales réalisables avec les élèves.

4. Activités musicales

L'éducation musicale est un domaine qui rassemble plusieurs compétences et connaissances à acquérir. D'après Bénédicte Salthun-Lassalle (2021), la mémorisation passe avant tout par la pratique. En effet, des chercheurs ont demandé à des sujets de réaliser un test de mémorisation à travers un jeu virtuel. Le taux de réussite des sujets ayant navigué eux-mêmes dans le jeu et l'ayant contrôlé était de 80% tandis que ceux qui ne faisaient qu'observer et mémoriser les éléments avaient un taux de réussite de seulement 65%. Nous allons alors voir



à travers quelles activités l'élève peut être actif dans son apprentissage musical. Les ressources de l'Education nationale exposent 5 principaux champs d'exploration en éducation musicale : la voix, le corps, le geste instrumental, le langage musical et l'écoute.

Pour explorer ces différents champs et leurs composantes au cours de la séquence, trois types d'activités musicales sont envisagés : les activités vocales, les activités corporelles et les activités d'écoute (Müh, 2010, p. 111). Les activités corporelles étant un champ assez vaste, j'ai porté mon attention sur la pratique de rythmes, corporels entre autres. Nous verrons donc en quoi consistent ces trois activités dans les parties qui suivent.

4.1 L'écoute

L'écoute se traduit par l'action du sens auditif mais pas uniquement. On distinguera d'ailleurs l'action d'écouter de celle d'entendre. Je définirai alors, dans un premier temps, l'écoute d'un point de vue général et les différentes formes qu'elle peut prendre, puis je transposerai cette définition dans le cadre de séances d'éducation musicale.

4.1.1 Définition

Selon Randin (2008, p. 72), l'action d'écouter « *implique un bruit, une source sonore, que nous avons une tendance naturelle à essayer d'identifier : nous aimons savoir ce qu'est ce bruit que nous écoutons* ». Ainsi, il explique que l'action d'écouter se distingue de celle d'entendre en ce qu'elle demande d'identifier et de comprendre. On peut parler d'identification et de compréhension des mots, des phrases, du message global, mais aussi des émotions et même plus généralement, des éléments sonores et de leur organisation, ce qui sera recherché notamment en musique. Guittet (2013, p. 81) affirme que l'écoute n'est pas une activité spontanée, elle demande une attention et une concentration sur la tâche. Il ajoute également l'importance de la motivation, de l'intérêt et de la curiosité. Toutefois, pour une même concentration et motivation, une personne peut ne pas percevoir les mêmes informations qu'une autre sur un même élément sonore, que ce dernier relève ou non du langage parlé. L'écoute est ainsi soumise à divers paramètres.

4.1.2 Particularités de l'écoute

Dans un premier temps, si un objet sonore peut faire l'objet d'une déformation de la compréhension et de l'interprétation, c'est parce qu'il est, en partie, influencé par la subjectivité de la personne qui le reçoit. C'est ce que Guittet (2013, p. 81-82) explique par la présence de « *filtres* ». L'auteur établit 4 filtres qui influencent la perception du message : le filtre sensoriel, le filtre émotionnel, le filtre intellectuel et enfin le filtre des valeurs et des croyances. Le filtre sensoriel représente ce que nous arrivons à percevoir directement par nos sens. En fonction de ce sur quoi se porte notre attention, nous pouvons percevoir certaines choses ou au contraire en ignorer d'autres inconsciemment. Guittet (2013, p. 82) explique dans son exemple que, lors d'une conversation, nous pouvons nous concentrer sur les expressions faciales au détriment de l'intonation de la voix par exemple. De même, en éducation musicale, nous pouvons nous concentrer sur les timbres des instruments et en oublier d'analyser la structure du morceau. Ce phénomène rejoint donc celui de l'attention sélective qui se définit ainsi :

Le terme « attention sélective » réfère à un mécanisme interne agissant comme un filtre sur les données perceptives, qui auront conséquemment accès ou non à un système offrant une représentation détaillée de l'information, mais dont la capacité de traitement est limitée (Johnston et Dark cité par Arguin, 2003).

En d'autres termes, l'attention sélective représente la capacité de concentrer son attention sur un paramètre, sonore notamment, mais plus généralement sensoriel, et se détacher des autres. Il s'agit donc du premier filtre qui influence la perception d'un élément sonore. Dans un deuxième temps, le filtre émotionnel est, selon Guittet (2013, p. 82), dû à l'acceptation de certaines émotions et certains sentiments et au contraire, au rejet d'autres tels que la colère ou la dépression. Le filtre intellectuel est, quant à lui, ce que nous sommes capables de comprendre. Il peut ainsi varier selon le niveau de culture générale par exemple ou encore le niveau de langage, un enfant ne saurait comprendre une œuvre philosophique par exemple. L'intérêt ou encore l'expérience jouent également un rôle dans le filtre intellectuel, sans oublier nos capacités personnelles, qui entraîneront une certaine aisance dans tel ou tel domaine. Enfin Guittet (2013, p. 82) mentionne également le type de raisonnement utilisé, dont l'influence est démontrée dans le cadre scolaire par exemple. Certains élèves pourront en effet comprendre une notion par une méthode, d'autres la comprendront par des explications différentes. En musique, le filtre intellectuel apparaît par exemple lorsqu'on est face à un élément ou une organisation sonore nouvelle, un instrument, un système de composition, une langue jamais entendue par l'auditeur. Enfin, le filtre des valeurs et des croyances altère notre capacité à prendre du recul et « *suspendre son jugement* » (Guittet, 2013, p. 82) pour comprendre le point de vue de l'autre. Ce phénomène est particulièrement observé lors d'une conversation verbale, mais peut également être observé en musique lors de l'écoute d'un chant religieux. La musique peut ainsi ne pas être pleinement accessible lorsque les valeurs et croyances qui en découlent, perceptibles aussi bien au niveau des paroles que de la mélodie, ne sont pas partagées par l'auditeur. Par ailleurs, Guittet (2013, p. 82-83) recense également plusieurs types d'écoute, autrement dit, différentes façons d'écouter. Nous retiendrons principalement l'écoute passive et l'écoute active. L'auteur définit l'écoute passive comme l'écoute des paroles d'un discours « *sans réaction, sans esprit critique* » (Guittet, 2013, p. 83). A l'inverse, l'écoute active permet de recevoir des informations complètes. D'après l'auteur, l'écoute active « *repose sur un comportement actif de questionnement* » (Guittet, 2013, p. 83). L'auditeur interroge alors perpétuellement sa compréhension du discours ou de l'objet sonore. Il cherche à « *éclairer les différents aspects d'un discours, à faire le lien entre un contexte, un vécu [...]* » (Guittet, 2013, p. 83). Nous verrons dans la partie suivante comment cela se traduit dans un contexte scolaire et dans le contexte de l'éducation musicale à l'école.

4.1.3 L'écoute en éducation musicale

La compétence de l'écoute, particulièrement en éducation musicale, n'est pas innée. Elle s'exerce et se développe. C'est une « *compétence à acquérir* » (MENJS, 2007, p. 1). Ribière-Raverlat (1997, p. 45) aborde le développement des capacités d'écoute à travers le développement perceptif. Francès (1986, p. 5) explique que :

La perception se présente comme une réaction à une stimulation physiquement définissable, réponse de caractère phénoménale que nous appellerons le *percept* : c'est ce que le sujet voit ou entend dans ce que nous lui montrons.

Ainsi, le développement perceptif désigne l'édification de la capacité à identifier symboliquement et déchiffrer un objet à partir d'indices (Francès, 1986, p. 321). D'après Ribière-Raverlat (1997, p. 46), le développement perceptif s'effectue tout au long du développement de l'enfant, mais aussi à l'âge adulte. Ribière-Raverlat met donc en avant l'importance de l'éducation sensorielle des jeunes enfants, notamment entre 3 et 7 ans, la période où l'enfant vit essentiellement de façon sensorielle. « *Être attentif au monde sonore, écouter, imiter les sons et les bruits, comparer et apparier, juger et classer différents sons* » (Ribière-Raverlat, 1997, p. 47) sont tout autant d'exercices permettant de développer les capacités d'écoute des enfants. Ces exercices font travailler la perception de plusieurs paramètres tels que les timbres, les hauteurs et mouvements sonores, ainsi que les intensités, qui sont des paramètres souvent confondus chez les enfants. Toutefois Ribière-Raverlat (1997, p. 49) souligne qu'il est difficile pour un enfant jusqu'à l'âge de 6 ans de discriminer les sons. Son traitement de l'objet sonore est global. Il est important de souligner que, dans la pratique, l'élève ne peut être livré à lui-même dans son apprentissage, l'enseignant détient un rôle important. En effet, il maintient l'attention et la motivation des élèves tout en les guidant en se basant notamment sur l'observation des élèves, leurs réactions, comportements et réflexions (MENJS, 2016).

4.2 Pratique vocale

L'exercice et la maîtrise de la voix nécessitent de comprendre ce qu'est réellement la voix. Dans cette partie nous verrons, dans un premier temps, comment fonctionne la voix chez l'être humain, puis, comment mettre en place un apprentissage vocal à l'école.

4.2.1 La voix

Parler ou chanter, c'est avant tout expirer, ainsi, voix et souffle vont de pair. La respiration résulte elle-même de l'action de divers acteurs, à commencer par les poumons. Ces

derniers vont stocker l'air pour oxygéner le corps. Par extension, ils constituent la principale réserve d'air disponible à la parole ou au chant (Ormezzano, 2000, p. 76). Bien que l'air entre par le nez pour se rendre aux poumons, ce n'est ni l'action du nez, ni l'action des poumons, qui permettent à l'air d'entrer, mais bien celle du diaphragme, muscle en forme de dôme se situant sous la cage thoracique. En se contractant, il s'abaisse et fait entrer l'air dans les poumons par dépression (Ormezzano, 2000, p. 76). Le diaphragme joue donc un rôle primordial dans la respiration et dans l'utilisation de la voix. En effet, il va permettre aux poumons de se remplir et de stocker l'air qui sera utilisé, mais également de « *retarder un peu l'expiration pour éviter que tout l'air ne parte d'un coup* » (Ormezzano, 2000, p. 77). Le souffle n'est pas suffisant pour produire un son. C'est ici le larynx qui détient un rôle particulier puisqu'il loge les cordes vocales. Cet organe n'est en réalité pas constitué de cordes, mais de deux muscles qui se rapprochent et s'éloignent, formant le son à partir de la vibration de l'air sur ces muscles. Ormezzano (2000, p. 99) explique que nous associons souvent l'organe vocal aux instruments à cordes tels que la guitare ou la harpe mais, comme je l'ai expliqué, l'air détient un rôle majeur dans la production vocale, ce qui n'est pas le cas des instruments à cordes. L'auteur associe donc la voix à un instrument à vent tel que la trompette. En effet, « *les lèvres de l'instrumentiste vibrent et produisent la vibration qui va être modifiée par le tube de l'instrument* » (Ormezzano, 2000, p. 99). Dans la continuité de la comparaison cordes vocales/ lèvres, Ormezzano (2000, p. 99) donne l'exemple du sifflement, dont la hauteur varie en fonction du pincement des lèvres. La voix chuchotée quant à elle, ne relève pas de l'action directe du muscle des cordes vocales, mais du frottement de l'air et des cordes vocales non jointes. Ainsi, le chuchotement n'est pas un son mais un bruit car il ne possède pas de hauteur déterminée (Ormezzano, 2000, p. 102). On ajoute au rôle de la respiration et des cordes vocales celui des cavités, jouant le rôle de résonateur. C'est le cas, entre autres, du pharynx, tube au-dessus du larynx, et de la cavité buccale (Ormezzano, 2000, p. 130). Ces derniers exercent une influence sur le son produit tout comme, lorsqu'on se tapote la joue, le son qui en sort diffère en fonction de l'ouverture de la bouche. Maintenant que le fonctionnement de la voix a été explicité, nous verrons quelle est la place de la voix à l'école, et plus particulièrement en éducation musicale.

4.2.2 *La pratique vocale en éducation musicale*

Le chant à l'école primaire a l'avantage de concerner de jeunes enfants. Les enfants, n'ayant pas encore mué, possèdent tous, à peu près, le même *ambitus* vocal. C'est-à-dire, qu'à la différence des adolescents et des adultes, les garçons ne chantent pas plus grave que les filles et les filles pas plus aigu que les garçons. La classe ne forme qu'un groupe et le travail n'est

pas à adapter (Habellion, 2021, p. 12). Par ailleurs, la difficulté de l'enseignement de la pratique vocale repose sur l'invisibilité de l'instrument. Habellion (2021, p. 13) souligne en effet, qu'on peut facilement montrer comment utiliser les touches d'un piano, mais qu'il est plus difficile de montrer comment utiliser ses cordes vocales, d'autant plus que le son produit par l'enseignant sera différent de celui produit par l'élève, quand bien même la mélodie est similaire, puisque chaque voix est unique. L'apprentissage du chant repose sur l'association d'un son produit et des sensations corporelles qu'il renvoie. Apprendre à chanter, c'est ainsi s'écouter et écouter son corps pour reproduire ou ajuster ses mouvements. Le chant est alors un apprentissage qui peut être encadré, mais qui est personnel. A l'école, l'encadrement se fait par l'enseignant. Ce dernier détient un rôle primordial dans l'accompagnement des élèves et le développement de leurs capacités vocales. D'après Habellion (2021, p. 10-11), le chant est, pour l'enfant, un plaisir naturel et spontané depuis ses premiers babillages jusqu'à l'école maternelle, où le chant et les comptines sont intégrés aux apprentissages. L'école élémentaire doit ainsi poursuivre l'expérience et développer ces capacités vocales déjà bien installées. L'auteur souligne que le chant procure du bien-être, l'enseignant doit ainsi transmettre ce plaisir associé au chant, un plaisir qui doit être partagé par les élèves et par l'enseignant. En effet, ce dernier doit être actif dans l'enseignement de la musique, montrer et transmettre un enthousiasme. Habellion (2021, p. 11) déplore en effet la pratique courante des enseignants, qui vise simplement à laisser les élèves chanter seuls sur une musique qui défile. Par ailleurs, malgré l'enthousiasme de l'enseignant, certains élèves se trouvent réticents face à la pratique vocale, qui conduit à s'exposer au regard des autres. Ici encore, l'enseignant détient un rôle primordial, consistant à inciter les élèves à oser. Les critiques et reproches trop brutaux telles que « tu chantes faux » sont donc à exclure car ils peuvent occasionner ou affirmer un blocage de la part de l'enfant envers le chant (Habellion, 2021, p. 12). Puisque j'ai déterminé ce que sont l'écoute et la pratique vocale ainsi que leur place à l'école, il reste, à présent, à déterminer ce que sont le rythme et la place de la pratique rythmique dans l'éducation musicale.

4.3 Pratique rythmique

Le rythme est une notion qui paraît plus ou moins abstraite. En effet, il semble naturel de frapper dans ses mains sur une chanson dynamique. Tout le monde effectue les mêmes gestes, produit les mêmes sons en chœur et pourtant, cette aptitude ne s'apprend pas théoriquement. Cela signifie-t-il que la notion de rythme est purement instinctive ?

4.3.1 Définition

Le mot « rythme » est issu du mot grec *rhuthmos* qui a pour racine *rheô* signifiant « je coule » (Willems, 1976, p. 7). On distingue toutefois aujourd'hui le « rythme » de la « notion de rythme ». En effet, d'après Willems (1976, p. 7-8), le premier terme provient directement de la signification grecque « je coule » et se réfère aux mouvements de l'eau dans la nature, les flots, les torrents ou encore l'écoulement du discours en lien avec la poésie. La « notion de rythme » provient principalement de la volonté de l'Homme de comprendre et de mesurer les mouvements. Par l'usage du nombre, de la durée ou encore du degré d'intensité, l'Homme cherche à prendre conscience du rythme. Ainsi, « *le rythme vivant, intuitif, a toujours existé, tandis que la notion de rythme et la conscience cérébrale qu'elle implique se sont transformées conformément à l'évolution de l'être humain* » (Willems, 1976, p. 8). Le rythme est alors instinctif et naturel tandis que la notion de rythme s'apprend et s'enseigne. Quelle est donc la place de son enseignement à l'école ?

4.3.2 Le rythme en éducation musicale

D'après Pascal Bihannie (2007, p. 21), à la base de l'enseignement du rythme musical se trouve la découverte de la pulsation. La pulsation est « *une suite de battements répartis dans le temps* » (Bihannie 2007, p. 21). Même si elle peut être irrégulière, c'est la pulsation régulière qui fera l'objet d'un apprentissage à l'école, celle qui ressemble à une marche coordonnée et qui nous permet de taper dans les mains de façon synchronisée sur une musique. Le *tempo* est un second élément essentiel à la compréhension du rythme, selon l'auteur. Si la pulsation correspond à une marche régulière, le *tempo* correspond à la vitesse à laquelle nous marchons. Enfin le débit, troisième élément du rythme, correspond au nombre de temps contenus dans un pas. Ce débit peut être binaire ou ternaire, c'est-à-dire, divisible par 2 ou par 4. Willems (1976, p. 9) aborde les différentes étapes de la prise de conscience rythmique chez l'enfant. Le premier stade est celui où l'enfant qui entend un rythme, de trois croches par exemple, frappe trois fois dans ses mains. L'enfant a uniquement décompté et reproduit le nombre d'impacts sonores sans tenir compte de leur nature. Le second stade est ainsi la prise de conscience de l'organisation du rythme. L'enfant « *prend conscience du rapport qu'il y a entre les coups qu'il frappe et l'écoulement du temps* » (Willems, 1976, p. 9). Enfin, le troisième stade correspond à la conscience de l'unité supérieure, à savoir, la mesure. Cette prise de conscience est rendue possible sans calcul, par les changements d'intensité, les accents portés sur certains temps. C'est donc ce sens du développement naturel de la conscience rythmique que doit suivre l'enseignement en classe. Mais il est important de garder à l'esprit que l'acquisition du rythme

est naturelle et intuitive, ainsi « *moins l'enfant sera cérébral, meilleurs seront ses mouvements* » (Willems, 1976, p. 9). Le rôle de l'enseignant est ainsi de maintenir les élèves dans l'énergie de l'exercice et de les guider pour garder une harmonie de groupe (Bihannie, 2007, p. 16 et 24). Ce mémoire a donc pour but de déterminer comment transmettre aux élèves des connaissances et savoir-faire musicaux issus de diverses origines géographiques tout en leur permettant de découvrir les cultures associées. Je détaillerai donc le protocole mis en place pour répondre à cette problématique, et le cadre dans lequel il sera réalisé, avant de poursuivre avec l'analyse des résultats.

II/ Partie empirique

Dans cette seconde partie j'exposerai l'objectif de ma recherche ainsi que le protocole que j'ai mis en place et le cadre dans lequel il a été réalisé.

1. Problématique et hypothèse de recherche

1.1 Problématique

Dans la première partie, j'ai exposé la place de la musique, de sa pratique et de la culture à l'école. En associant la culture et la musique, je cherche à transmettre une perception culturelle à travers une pratique artistique : l'éducation musicale. La problématique se résume à déterminer comment ouvrir les élèves à la diversité culturelle à travers l'éducation musicale.

1.2 Questions et hypothèses de recherche

A travers cette problématique, on peut soulever plusieurs questions :

- L'élève possède-t-il des capacités à discerner les particularités musicales issues de contextes géographiques et culturels variés ?

- L'élève est-il capable de discriminer les instruments et manifestations sonores et d'y associer une représentation visuelle et mécanique ?

- L'élève peut-il, à travers une séquence d'apprentissage en éducation musicale, développer et assimiler des compétences de reconnaissance géoculturelle ?

- Comment l'élève parvient-il à s'approprier et à reproduire des éléments sonores d'un point de vue musical général et d'un point de vue culturel ?

A travers ce protocole, j'é mets l'hypothèse que les élèves ont déjà quelques représentations culturelles issues des musiques qu'ils entendent ou des films qu'ils regardent par exemple. Je pense qu'ils pourraient éprouver plus de facilité à reconnaître des sonorités d'Europe ou d'Afrique, plus présentes dans les musiques actuelles, que d'Amérique du Sud, moins exploitées. En ce qui concerne les instruments, en suivant le raisonnement de Ribière-Raverlat (1997, p. 49), évoqué plus haut, qui soutient que la discrimination sonore est très difficile avant 6 ans, j'é mets l'hypothèse que les élèves les plus jeunes auront du mal à discerner les différents instruments. Je pense également qu'associer un son à une image peut être facile lorsqu'il s'agit d'un instrument que les enfants connaissent bien, une guitare par exemple, ou bien s'il s'agit d'un instrument qui ressemble à un autre que les enfants connaissent, le luth par

exemple, qui ressemble à la guitare dans sa construction, son utilisation et sa sonorité. Il peut être plus difficile d'associer un son à un instrument que les enfants n'ont jamais entendu ou vu et qui ne ressemble pas à ce qu'ils connaissent, la flûte de pan (*zampoña*) par exemple. En ce qui concerne la progressivité et le développement des capacités d'écoute et d'identification culturelle, je suppose que les élèves peuvent, en une séquence, développer ces capacités. A la fin de la séquence, je pense qu'ils pourraient identifier, avec moins d'erreurs que durant la séquence, de quelle culture provient un morceau qu'ils ne connaissent pas, si ce dernier ressemble à un autre écouté en classe. Enfin, du point de vue de la pratique, il est difficile d'émettre une hypothèse car cela dépend de leur pratique antérieure. Par ailleurs, j'émetts toutefois l'hypothèse que les élèves, peu importe leur niveau de départ, peuvent progresser durant la séquence, dans la reproduction de phénomènes sonores aussi bien rythmiques et instrumentaux que mélodiques et vocaux. Dans tous ces champs, je suppose qu'il y aura une nette différence entre les plus jeunes et les plus grands élèves, aussi bien dans les connaissances disciplinaires que les représentations culturelles et les compétences en musique. Pour conclure, je pense qu'à travers cette séquence, les connaissances et compétences initiales seront variées d'un niveau à l'autre, mais aussi d'un élève à l'autre, ou même d'une séance à une autre. Toutefois, je pense que peu importe le niveau de départ, il sera possible d'observer une progression dans les différentes compétences travaillées et une certaine assimilation culturelle.

2. Milieu de recherche

J'effectue ma recherche sur le lieu de mon stage à l'école privée Saint-Pierre à Nancy. Il s'agit d'une petite école comprenant une seule classe de chaque niveau, de la toute petite section au CM2. Toutes les classes sont doubles, ainsi, chaque niveau est divisé en deux classes, l'un partageant avec le niveau inférieur, l'autre avec le niveau supérieur. Il y a alors une classe de CP-CE1, puis une classe de CE1-CE2, une autre de CE2-CM1 et ainsi de suite. Les élèves sont répartis dans les classes selon leur année et leur mois de naissance. Ainsi, les élèves nés en début d'année sont dans une classe partagée avec le niveau supérieur. Les élèves de fin d'année partagent leur classe avec le niveau inférieur. Un élève de CP né en janvier sera donc placé dans la classe de CP-CE1, contrairement à l'élève de CP né en décembre qui, lui, sera en classe de GS-CP. Mon stage s'est donc déroulé dans une classe double de CP-CE1 constituée de 15 élèves de CP et de 11 élèves de CE1. J'enrichis ma recherche en réalisant le même protocole auprès d'une seconde classe de l'établissement. Il s'agit d'une classe, double également, de CE1-CE2 constituée de 8 élèves de CE1 et de 20 élèves de CE2. Le protocole sera donc réalisé dans deux classes distinctes de la même école, mais le cycle reste le même. Les objectifs sont

donc similaires, toutefois, je pourrai porter mon analyse en partie sur les différences observées entre 2 classes.

3. Protocole

Le protocole se compose d'une séquence en éducation musicale (annexe 1). Cette séquence comporte 5 séances et une évaluation.

3.1 Organisation

Nous verrons donc comment s'organisent la séquence et les séances d'un point de vue général, et en quoi cette organisation permet d'assurer la cohérence et la progressivité des apprentissages.

3.1.1 La séquence

La séquence est divisée en 5 séances. Chaque séance porte sur une culture. J'ai choisi les cultures en fonction de leur localisation. Afin de couvrir une grande majorité de l'espace du globe, j'ai choisi une culture par continent. Ainsi, à chaque séance les élèves découvrent une musique d'un continent différent. A l'exception de l'Antarctique et de l'Océanie, tous les continents sont abordés durant cette séquence, en séparant bien l'Amérique du Nord de l'Amérique du Sud. La séquence s'achève sur une sixième séance d'évaluation.

3.1.2 Les séances

Pour assurer une cohérence au sein de la séquence, chaque séance s'organise de la même façon :

- Introduction : découverte et explication en séance 1. Rappel des séances antérieures pour les autres séances.
- Ecoute du morceau et recherche : les élèves écoutent le morceau et travaillent en groupe. Ils déterminent la localisation et les instruments entendus. Correction en classe entière.
- Pratique rythmique : Travail sur la pulsation et les rythmes de la musique entendue, ou création d'un rythme adapté.
- Pratique vocale : Chant d'une partie du morceau, ou de sa traduction.
- Bilan : Rappel de ce qui a été fait. Remplissage de la feuille leçon.

Nous verrons à présent comment s'organise le contenu des séances.

3.2 Contenus pédagogiques

Le morceau écouté est le même qui sera utilisé en pratique rythmique et vocale afin d'optimiser le temps et la charge mentale. En effet, puisque le morceau sera écouté plusieurs fois en première partie de séance, les timbres seront assimilés, Les élèves pourront ainsi plus facilement discriminer le rythme qui sera joué par tel ou tel instrument. Le chant sera aussi facilité puisque les nombreuses écoutes auront permis d'avoir l'air du chant et, en partie, ses paroles en tête, avant même de travailler la pratique vocale.

3.2.1 *Ecoute et recherche*

Lors de la première partie de la séance, je passe le morceau en entier 2 fois, après chaque passage, les élèves disposent de 5 minutes pour discuter de leurs opinions entre eux. Ils sont invités à repérer géographiquement, dans un premier temps, d'où vient le morceau et, éventuellement les instruments les plus évidents, puis de concentrer la deuxième écoute sur l'écoute attentive des instruments ou la vérification de ceux qu'ils avaient retenus après la première écoute. La recherche de la localisation géographique du morceau s'effectue par continent. Je propose un espace large aux élèves car il serait difficile de demander une localisation plus précise à des élèves si jeunes. Les continents sont au nombre de 7 puisqu'on distingue le nord du sud de l'Amérique, ils peuvent donc être énumérés et nommés facilement. Les pays seront toutefois donnés à la correction afin d'éviter que les élèves associent un morceau et ses particularités à une aire géographique si vaste. Pour la recherche d'instruments, les élèves ont le choix entre plusieurs images d'instruments qui se trouvent ou non dans le morceau. J'ai prévu 6 à 7 choix d'instruments dont 1 à 4 sont à identifier. Durant cette phase de recherche les élèves disposent de matériel à manipuler. Il s'agit d'un planisphère vierge, en noir et blanc, sans délimitation de pays, pour l'identification des continents, ainsi que sept continents découpés, chacun coloré en une couleur différente (voir annexe 2), ce qui facilitera l'identification à la correction. L'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud sont respectivement en vert foncé et vert clair, mettant en évidence qu'il s'agit en réalité d'un seul continent, dont on distinguera les deux parties dans cette séquence. Durant la phase de recherche, les élèves doivent positionner le continent qu'ils ont sélectionné à sa place sur le planisphère. Cette activité permet de consolider, par la manipulation, les savoirs de géographie. En ce qui concerne les instruments, les élèves disposent également d'une étiquette par instrument (voir annexe 2). Ici encore, les élèves sont amenés, par la manipulation, à garder ou éliminer les instruments qu'ils entendent ou non. Durant toute cette phase, les élèves cherchent et travaillent en groupes,

que j'ai moi-même constitués pour des questions d'organisation. Chaque groupe est composé de 4 élèves au mieux, seulement de 3 pour certains.

3.2.2 *Correction*

Après deux écoutes et deux phases de réflexions, nous passons à la correction. J'ai choisi une correction finale et non intermédiaire c'est-à-dire, pas entre les deux écoutes, afin que cette correction n'influence pas la suite de leur recherche. Lors de la correction, chaque groupe est invité à donner son avis sur son choix de continent en expliquant les raisons. Puis je leur donne la réponse en rapportant les justifications pertinentes des élèves et en ajoutant les éléments qui n'ont pas été mentionnés. Pour les instruments, chaque groupe donne à nouveau son avis en expliquant ce qu'il a entendu ou en essayant de reproduire les sons entendus. Je corrigerai en faisant écouter les passages où l'instrument est le mieux perceptible et en attirant l'attention des élèves dessus. Les instruments atypiques feront l'objet d'une écoute supplémentaire lors de laquelle l'instrument est isolé sur une musique différente.

3.2.3 *Rythme*

Les activités en lien avec le rythme de la musique varient d'une séance à l'autre. Toutefois, dans chaque séance on tâchera, avec les élèves, de faire ressortir la pulsation. La distinction entre pulsation et rythme sera faite. Ensuite, les élèves sont amenés à faire ressortir la cellule rythmique d'un passage, si cela est possible, ou bien d'en inventer une par groupe. Les rythmes trouvés seront reproduits en percussions corporelles ou avec les « instruments » à disposition (table, stylo, etc.). Ils seront joués seuls puis, si les élèves y parviennent, sur la musique.

3.2.4 *Chant*

Le chant sera abordé de façon simplifiée ou partielle au sein de cette séquence puisqu'il est difficile d'apprendre aux élèves un chant en une séance, qui plus est, en langue étrangère. Il s'agira principalement de s'approprier un univers musical, mais on ne s'attardera pas sur la précision du geste vocal. Ici encore, la manière dont le chant sera abordé diffère d'une séance à l'autre en fonction de la difficulté, des paroles, de longueur ou de la notoriété du chant. Les chants pourront être chantés en entier pour certains, pour d'autres on se contentera du refrain ou même de quelques lignes, au mieux onomatopéiques. La traduction est également envisagée pour un chant.

A tchu cku lu ku mé
 kum tché tché tché } X 4

Couplet O senki likuta na kendé na zan
 Na samba mikaté na lia na baninga

Refrain **i ya i ya o i ya i ya o**
i ya i ya o i ya i ya o

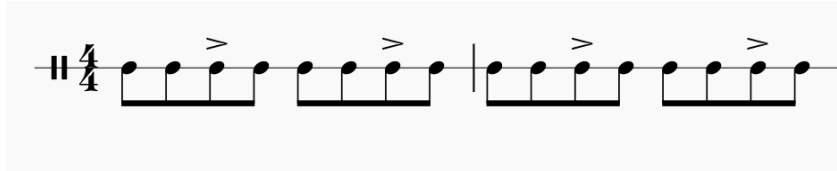
Soliste
Chœur

Le chant est ainsi composé de 3 parties, un couplet chanté par un soliste, un refrain chanté par un chœur et une introduction / un pont chanté par le soliste et le chœur en technique responsoriale. Il s’agit d’une technique courante dans la musique d’Afrique noire, qui consiste à répéter ou répondre en chœur à une phrase chantée par un soliste (Keegan, 2005, p. 10). Ce morceau est idéal pour une première séance, car le chant est facile à aborder. En effet, il sera demandé aux élèves de ne chanter que les parties du chœur, à savoir, les parties onomatopéiques. Je m’attends d’ailleurs à ce que les élèves commencent à chanter ces parties avant même que nous abordions la pratique vocale.

3.3.2 Amérique du Nord

La séance 2 portera sur un chant traditionnel d’Amérique du Nord. Le chant *Ani Kuni* (Solhal, 2010) est, en effet, une prière traditionnelle amérindienne, plus précisément d’un peuple du centre des États-Unis, les *Araphos* (Puzkas cité par Radiofrance, 2021). Ce chant est aujourd’hui souvent considéré comme une berceuse ou une comptine pour enfants. Le chant a également été repris plusieurs fois, notamment récemment, en une version plus électronique, par les artistes Polo & Pan (2021). Je m’attends donc à ce que les élèves connaissent déjà la version récente de cette chanson. Cependant, je ne pense pas qu’ils en connaissent l’origine. Ils peuvent toutefois reconnaître à plusieurs moments les ululations. Ce geste sonore est souvent reproduit par les enfants en plaçant et en tapant la main sur la bouche. C’est donc une sonorité qu’ils connaissent, bien qu’ils ne la reproduisent pas de la même façon. Ils savent également qu’elle est associée aux Indiens, mais il n’est pas certain qu’ils connaissent la différence entre les Indiens d’Inde et les Indiens d’Amérique. Le chant est accompagné par un tambour chamanique, une flûte jouant la mélodie en même temps que la voix, et des cloches de cheville. Ces dernières peuvent également mener les élèves sur la voie de la culture amérindienne. Après la correction de l’activité d’écoute, nous écouterons et visionnerons une vidéo de danse

amérindienne, où les élèves pourront voir comment sont utilisées les clochettes de cheville (*Native American dancers*, 2020). En ce qui concerne le rythme, il s'agit d'un rythme simple mais assez rapide, qui se répète tout au long du morceau.



Il s'agit d'une série de croches consécutives. La particularité de cette cellule rythmique est que la 3^{ème} et la 7^{ème} croche de chaque mesure sont accentuées. On jouera alors les deux premières croches doucement, puis on frappera la troisième assez fort, de façon à percevoir un gros contraste, avant de se radoucir sur la quatrième croche. Le chant⁴ s'organise ainsi :

Ani'qu ne'chawu'nani',
 Ani'qu ne'chawu'nani';
 Awa'wa biqāna'kaye'na,
 Awa'wa biqāna'kaye'na;
 Iyahu'h ni'bithi'ti,
 Iyahu'h ni'bithi'ti

Le chant est composé de 3 vers, chacun se répétant deux fois. Je pense qu'une grande partie des élèves doivent connaître cette chanson, toutefois, pour ceux qui ne la connaîtraient pas, j'ai décidé de séparer la classe en deux. Une partie de la classe chante chaque vers pour la première fois, le second groupe chante les répétitions. Cela permettra aux élèves qui ne connaissent pas les paroles de simplement répéter phrase par phrase après le premier groupe. Nous pourrons ainsi chanter la totalité du chant par-dessus la version originale.

3.3.3 L'Europe

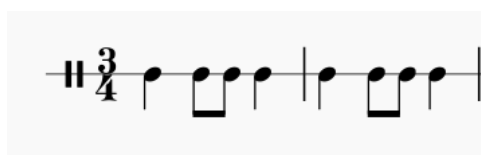
Le morceau que j'ai retenu en Europe est un chant traditionnel de marin *Up she rises* connu sous le nom de *Drunken Sailor* (*Irish Rovers*, 2012). Ce chant est en anglais sur un air irlandais. Dans l'enregistrement, on entend distinctement la guitare, l'accordéon et le *bodhrán*, un tambour irlandais. Ce sont ces trois instruments qui seront recherchés par les élèves.

⁴ Transcription par Powell 1896 p. 977

L'interprétation chantée très saccadée et les onomatopées « *Wey Hey* » peuvent aiguiller les élèves sur le thème marin. Les instruments et ornements vocaux mettent également sur la voie de la musique celtique. Après la correction, nous visionnerons une vidéo de joueur d'accordéon pour que les élèves puissent voir comment se joue l'instrument (Gardens, 2017). Le rythme est plus compliqué que les rythmes précédemment travaillés :



Ce rythme, très riche et rapide, ne me semble pas du tout réalisable par des élèves. J'ai donc décidé pour cette séance, de laisser les élèves imaginer eux-mêmes un rythme qui pourrait correspondre à la musique. Les élèves créent un seul rythme par groupe. Le but sera d'essayer de juxtaposer chaque rythme trouvé à la musique. Pour ce faire, il est nécessaire que le rythme ait une structure en 4 temps, comme c'est le cas à l'origine. C'est une notion bien trop compliquée, elle ne sera pas abordée. Toutefois, un rythme, même s'il sonne juste *a cappella*, pourra nécessiter d'être légèrement modifié pour qu'il puisse être superposé au chant. Ainsi le rythme suivant par exemple :



Sera plutôt joué de cette façon :



C'est-à-dire, en ajoutant simplement un silence à la fin de la cellule rythmique, pour faire coïncider les temps forts du rythme avec ceux du chant. Le chant se présente sous la forme suivante :

Couplet Shave his belly with a rusty razor
Shave his belly with a rusty razor
Shave his belly with a rusty razor
Early in the morning!

Couplet Put him in a long boat till his sober
Put him in a long boat till his sober
Put him in a long boat till his sober
Early in the morning!

Soliste

Chœur

Refrain Way hay and up she rises
Way hay and up she rises
Way hay and up she rises
Early in the morning!

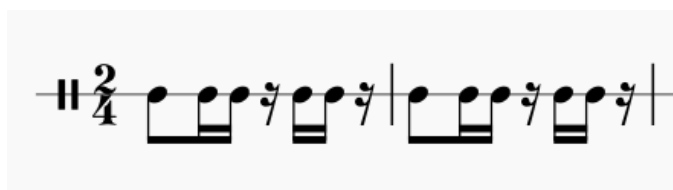
Refrain Way hay and up she rises
Way hay and up she rises
Way hay and up she rises
Early in the morning!

etc.

Le chant est constitué d'une alternance entre couplets et refrains, tous deux toujours composés d'un vers se répétant 3 fois et d'un vers final : « *Early in the morning* ». Le débit est légèrement rapide, mais les élèves n'auraient à chanter que les refrains. Il y a donc deux phrases à apprendre. Je compte également sur le fait que des cours d'anglais sont dispensés chaque semaine par une intervenante, les élèves sont donc familiers de cette langue. Certains mots tels que « *she* », et « *morning* » devraient déjà être connus.

3.3.4 L'Amérique du Sud

Lors de la quatrième séance, le chant étudié sera *Dos palomitas (Arco Iris del Cusco 1975)*, un chant à l'origine argentin du genre *Yavari*, mais chanté sur un rythme de *Huayno*, qui est une danse de la côte ouest de l'Amérique latine (Charlier, 2012). On identifie de nombreux instruments, dont le *charango*, une sorte de petite guitare, la *quena* qui est une flûte, le *bombo*, un gros tambour, la *zampoña*, qui est un genre de flûte de pan, et enfin plusieurs guitares. Au vu de l'importance de l'effectif instrumental, j'ai enlevé les guitares de la liste d'instruments à identifier par les élèves. Elles risquaient d'être confondues avec le *charango*, qui a une sonorité très proche de celle de la guitare, en plus aigu. De plus, le *charango* détient une place plus importante que la guitare au sein du morceau, il convient de ne pas l'enlever de la liste. Les rythmes en contretemps sont très typiques de la musique latine, même si les élèves ne peuvent expliquer pourquoi, il est possible que ces rythmes évoquent pour les élèves la culture latine. Les élèves peuvent également reconnaître la langue espagnole puisqu'ils la pratiquent comme langue étrangère à l'école. Ils pourraient toutefois penser plutôt à l'Espagne. Après la correction nous visionnerons deux vidéos, la première, d'un joueur de *charango* (Torres, 2010), afin que les élèves puissent écouter la sonorité de l'instrument et voir sa taille par rapport à un homme, puis une deuxième d'un joueur de *quena* et *zampoña* (Atauje, 2019). Les élèves pourront, dans un même morceau, entendre la différence entre les deux flûtes. Le rythme travaillé sera celui entendu au début :



Ce rythme en contretemps, c'est-à-dire que la deuxième attaque s'effectue sur un temps faible de la mesure, peut poser des difficultés aux élèves. Mais il sera travaillé plus lentement et plus longtemps sans musique. Voici les paroles du chant :

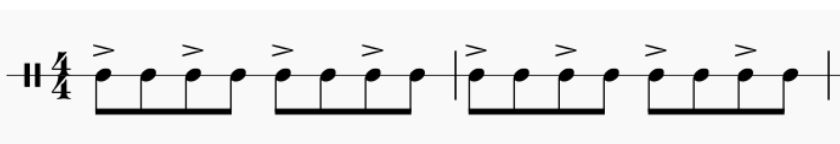
*Dos palomitas se lamentaban, llorando
Y una a la otra se consolaban, diciendo:
¿Quién te ha cortado tus bellas alas, paloma?
¿O algún falsario ha sorprendido tu vuelo?
Ay, ay, ay, paloma
¿O algún falsario ha sorprendido tu vuelo?*


Le reste du chant est constitué d'une deuxième strophe sur le même air. Le chant ne laisse paraître aucune partie simple pouvant être chantée par les élèves, j'ai donc choisi de l'interpréter sur des onomatopées. Chaque vers sera ainsi chanté « *Pa pala pala, pa pala pala, pa la la* ». On conservera toutefois le vers « *Ay, ay, ay, paloma* ». En effet, « *ay ay ay* » sont des onomatopées simples et « *paloma* » est le terme principal de la chanson, qui signifie « colombe », mais c'est également un prénom. Les élèves découvrent ainsi du vocabulaire étranger sans que cela ne pose de difficultés supplémentaires.

3.3.5 L'Asie

Le morceau qui sera étudié en Asie est un chant traditionnel japonais *Sakura Sakura* (Auteur inconnu, 2021). Le chant est plus lent que les précédents, il est accompagné d'un simple *koto*, instrument à cordes japonais. Dans ce morceau, c'est principalement l'usage d'une des gammes pentatoniques, un ensemble de 5 notes, qui est typique de la musique japonaise, mais aussi chinoise par exemple (Malm, 2021). Cette particularité peut évoquer pour les élèves la musique asiatique même s'ils ne pourront sans doute pas l'expliquer. Après la correction de la première partie, nous visionnerons une vidéo de joueur de *koto* (Fuyuki, 2012), afin que les élèves se rendent compte de la taille de l'instrument ainsi que de la manière dont il est joué. Puis, puisque peu d'instruments ont été abordés, nous écouterons également un morceau de *shakuhachi* (Freedman, 2015), grande flûte japonaise. Les élèves tenteront également de déterminer, parmi leur liste, de quel instrument il s'agit. L'absence d'instrument à percussion ne permet pas d'identifier précisément un rythme à reproduire. Dans cette séance, il sera demandé tout comme à la séance 3, d'inventer un rythme qu'on pourrait superposer à la

musique. L'accent sera mis sur l'aspect lent et doux de la mélodie. Il s'agira alors de trouver le moyen de créer des percussions à faible intensité, comme le claquement de doigts par exemple, mais aussi de créer un rythme au *tempo* lent et peu fourni. Par « peu fourni », j'entends, dont le nombre de frappements percussifs n'est pas trop important. Dans l'exemple ci-dessous la deuxième cellule rythmique est plus adéquate

1) 

2) 

En d'autres termes, il est demandé implicitement aux élèves de privilégier des valeurs longues plutôt qu'un grand nombre de valeurs courtes. Une cellule rythmique sera demandée par groupe puis nous essayerons chaque proposition sans et avec la musique. Pour la partie chant, nous utiliserons la traduction des premiers vers, puis, si les élèves y parviennent et si le temps le permet, nous poursuivrons sur quelques vers en japonais. Cette option sera à privilégier pour les élèves de CE1-CE2 car ils seront davantage en mesure de lire les paroles pour les chanter. Le japonais étant une langue syllabique, il ne devrait pas y avoir de difficulté en lecture pour les plus grands. En revanche, chez les CP, il pourra être difficile d'associer lecture et chant. Nous n'apprendrons pas les deux derniers vers, dont l'air est différent du reste et plus difficile à assimiler, puisque la mélodie effectue de grands sauts mélodiques. Je présente ci-dessous la version originale et la version qui sera apprise par les élèves :

<i>sakura sakura</i>	<i>Sakura sakura</i>
<i>noyama mo sato mo</i>	Sur les collines les montagnes
<i>mi-watasu kagiri</i>	Aussi loin que l'on peut voir
<i>kasumi ka kumo ka</i>	(<i>Ka su mi ka ku mo ka</i>
<i>asahi ni niou</i>	<i>A sa hi ni ni o u</i> ou répétition
<i>sakura sakura</i>	des deux derniers vers français « Sur
<i>hana zakari</i>	les collines les montagnes /Aussi
	loin que l'on peut voir)

3.3.6 Evaluation

L'évaluation de l'écoute a lieu à la sixième séance. J'évaluerai dans un premier temps les capacités des élèves à identifier l'origine des chants que nous avons écoutés en classe. Il s'agira alors simplement de se rappeler de ce qui aura été vu durant les séances (voir fiche séance 6). Seul le continent sera demandé. Dans un deuxième temps, pour déterminer si les élèves sont capables de transposer la reconnaissance de particularités musicales à des morceaux qu'ils ne connaissent pas, je leur ferai écouter 3 chants supplémentaires que nous n'avons pas écoutés en classe. Les élèves devront identifier d'où ils proviennent en tentant de les associer à des chants similaires que nous avons écoutés en classe. Puis ils devront déterminer quels instruments ils entendent parmi un choix de 4 instruments. Le premier chant inconnu est *Rocky Road to Dublin* (High Kings, 2008). Il s'agit d'un chant irlandais ressemblant à celui écouté en classe de par les instruments et l'interprétation très saccadée. On y entend le *bodhrán* ainsi que de la guitare et du violon. Le deuxième chant est *Ojos azules* (Los Uros del Titicaca, 1981). Il s'agit d'un chant interprété dans une version de *huayno* péruvien, tel le chant écouté à la séance 4. On retrouve également les mêmes instruments, le *charango*, la *zampoña* ainsi que la guitare, qui une fois encore ne sera pas dans l'exercice de reconnaissance instrumentale du fait de la difficulté de la différencier du *charango*. Enfin, le dernier morceau est un chant zaïrois, *Ilongo* (Loulendo et Klodia, 1994). On y entend le même timbre de voix que le chant zaïrois précédemment étudié, un tambour, ainsi que la même technique responsoriale avec alternance d'un soliste et d'un chœur. Ce dernier chant ne fera pas l'objet de reconnaissance instrumentale. L'exercice de reconnaissance géographique et l'exercice de reconnaissance instrumentale se feront sur deux photocopiés différents. Le premier sera ramassé avant que le deuxième ne soit distribué pour que l'image des instruments de l'exercice de reconnaissance instrumentale n'aiguille pas les élèves vers l'origine des chants. Les compétences de pratique vocale et instrumentale seront évaluées collectivement tout au long de la séquence. Pour cette évaluation je me suis appuyée sur les outils pédagogiques proposés par l'académie de Toulouse et la DSDEN du Nord (annexes 6 et 7), dans lesquels j'ai collecté ce qui était pertinent du point de vue de ce qui avait été abordé et travaillé durant la séquence. J'ai ainsi regroupé les différentes compétences évaluées en un tableau (annexe 8).

3.4 Fiches séances

Les tableaux de fiches de séances (annexe 9) décrivent plus spécifiquement le déroulement de chaque séance. La première séance est détaillée, les consignes données par l'enseignant sont explicitées en bleu. Pour les séances suivantes la trame reste la même, une

introduction suivie des 3 phases aboutissant à un bilan, donc seules les spécificités qui diffèrent de la séance 1 seront détaillées, à savoir, les phases 1, 2 et 3, et la phase de bilan de la toute dernière séance. Je développe dans un dernier temps le déroulement de l'évaluation.

4. Présentation et analyse des résultats

Je présenterai dans cette partie une analyse des séances menées dans les deux classes. Ces dernières ont été enregistrées par un magnétophone pour me permettre de citer et développer de façon authentique les remarques des élèves. Je développerai alors, dans un premier temps, comment les élèves se sont approprié la séquence d'un point de vue général, puis, spécifiquement les activités d'écoute, de rythme et de chant. Je présenterai enfin les résultats de l'évaluation. Durant toute cette partie, je rappellerai les hypothèses précédemment émises et les confronterai aux résultats obtenus.

4.1 Observations générales

Nous verrons ici comment s'est déroulée la séquence d'un point de vue général, comment ont été gérés le matériel et les différents outils, ainsi que le comportement des élèves et la position de l'enseignant face à ces difficultés. Enfin, j'évoquerai également le déroulement des phases d'introduction des séances, à savoir, la phase d'introduction en séance 1 et les phases de rappels durant les séances suivantes.

4.1.1 Organisation et matériel

Ma volonté de permettre aux élèves de manipuler le matériel a nécessité une grande organisation. La préparation en amont et en aval est importante, surtout lors des premières séances. Les instruments de musique changent à chaque séance, mais les cartes et continents sont conservés d'une séance à l'autre. Toutefois, plusieurs éléments ont été perdus, et il a souvent été nécessaire de préparer, à nouveau, quelques exemplaires pour la séance suivante. Il aurait été judicieux de réaliser le matériel sur un support cartonné et de disposer d'une boîte où les élèves auraient eu la responsabilité de remettre le matériel à chaque séance. En ce qui concerne le matériel multimédia, la préparation était également importante. Chaque chant et chaque morceau et vidéo complémentaire devaient être préparés sur une clé USB en avance puisqu'une des classes n'avait pas internet. Durant la séance, il fallait également veiller à « geler » l'écran du vidéoprojecteur lorsque les chants passaient, car ils étaient souvent accompagnés d'une image pouvant aiguiller les élèves. Toutefois, le vidéoprojecteur était d'une aide précieuse lorsqu'il s'agissait de corriger la phase d'écoute ou de remplir la feuille de bilan

collectivement. Toute la classe pouvait ainsi suivre et recevoir les informations visuelles nécessaires à la compréhension collective. Nous verrons à présent comment les élèves ont perçu les séances et comment ils se sont comportés en classe durant ces séances.

4.1.2 *Comportement des élèves*

L'éducation musicale n'est pas une discipline comme les autres à l'école. En effet, comme je l'ai évoqué dans la partie théorique, elle est souvent alliée au plaisir, ce qui est une bonne chose, voire une chose nécessaire. Par ailleurs, l'excitation et l'enthousiasme des élèves sont difficiles à canaliser, donnant lieu à des séances très bruyantes. Les règles, telles qu'écouter les musiques en silence, ne pas toucher le matériel lorsque la musique passe, ou encore, attendre mon signal pour exécuter un rythme et ne pas chanter à certains moments, ont souvent été laissées pour compte. Il a été très difficile pour les élèves de comprendre que l'éducation musicale n'est pas un jeu et que cette discipline nécessite parfois de se concentrer. J'ai trouvé important de laisser les élèves se lever par moments, pour vivre la musique et l'accompagner de gestes corporels instinctifs. « *Tu es sûre ?* » me demande l'enseignante de la classe de CE1-CE2 lorsque j'autorise les élèves à se lever en silence. En effet, lorsque les élèves sont debout, l'attention se perd, les élèves rient, jouent, voire, discutent entre eux durant la phase de chant. J'ai donc dû réduire et contrôler davantage le temps passé debout. Le bavardage et l'agitation ont toutefois également été observés assis, d'autant plus que le travail en groupes encourage les interactions. J'ai d'ailleurs eu besoin d'enregistrer un signal sonore fort et strident pour capter l'attention des élèves lorsque l'agitation devenait trop importante. Cette modalité collective a donc fait émerger davantage de chahut, mais également des conflits entre les élèves.

4.1.3 *Le travail de groupes*

Les phases d'écoute et de recherche ainsi que, dans certains cas, les phases de pratique rythmique étaient à effectuer par groupes de 3 ou 4 élèves. J'ai donc été confrontée à de nombreux conflits liés, soit à une mauvaise entente entre les élèves du groupe, soit à des problèmes de communication et de prise de position de chacun des élèves au sein du groupe. Le premier problème a été difficilement solvable. Certains élèves venaient me voir 4 à 5 fois durant la phase de recherche pour se plaindre d'un camarade. J'ai dû changer deux élèves de groupe en séance 3 car le travail devenait impossible. Laisser la possibilité aux élèves de choisir leur groupe aurait éventuellement pu éviter une telle situation. En effet, les élèves partageant une affinité avec leurs coéquipiers semblaient être confrontés à moins de conflits. Le deuxième problème lié à la prise de position et à une mauvaise communication a été formateur pour les

élèves du point de vue du travail collectif et du respect de l'opinion de l'autre. En effet, suite aux premiers désaccords, j'ai encouragé les élèves à respecter le choix de leurs camarades, en disposant sur le planisphère vierge, tous les continents et instruments retenus par chacun des membres du groupe. Ainsi, lorsqu'un élève n'était pas d'accord avec son groupe, il avait la possibilité de l'exprimer et de s'exprimer lors de la correction.

4.1.4 *Posture de l'enseignant*

Tous les paramètres évoqués rendent les séances particulièrement éprouvantes pour l'enseignant. La nécessité d'organiser les supports, de rétablir l'attention des élèves et le silence en classe, mais aussi le fait de devoir accompagner les élèves tout au long de la séance sont particulièrement éreintants. Les élèves ont, en effet, besoin d'être encadrés et guidés, ils peuvent difficilement travailler en autonomie. L'enseignant participe donc activement à cette séquence. Il serait alors judicieux de positionner les séances d'éducation musicale avant une séance plus calme et sollicitant moins l'enseignant. Dans la partie qui suit, j'analyserai un peu plus en détail le déroulé du début de chaque séance.

4.1.5 *Introduction des séances*

Le but de la phase introductive était, dans un premier temps, de présenter la séquence afin que les élèves aient connaissance du fil directeur des différentes séances, à savoir, la musique du monde. L'introduction de la première séance devait également faire un rappel des notions géographiques utiles pour la suite, telles que la définition d'un planisphère, d'un continent et le nom des différents continents. Je remarque alors, dès la première séance, une grande confusion entre les termes, notamment, à ma grande surprise, chez les élèves de CE1-CE2. « *C'est l'Europe* » me répond une élève de CE2 lorsque je montre le planisphère vierge. Une autre poursuit : « *Des continents c'est pas des pays ... c'est... plus précisément.... En fait c'est où habitent les personnes déjà. Les pays c'est plus grand que des continents* ». Des échanges supplémentaires ont permis de corriger les remarques et de faire émerger les idées principales « *le continent c'est plusieurs parties du monde* » (élève de CE2), « *un continent y'a pleins de pays* » (élève de CE1). Étonnamment, je n'ai trouvé aucune différence significative de connaissances géographiques entre les deux classes, comme j'en avais fait l'hypothèse. Les notions ont fini par être définies dans les deux classes, et tous les continents ont été cités et localisés conformément aux attentes du programme de cycle 2 (MENJS BO 31 2020, p. 52). Je remarque cependant, dans les deux classes, des fragilités au niveau de ces connaissances. Les phases d'introduction des séances suivantes visent à rappeler ce qui a été fait la semaine passée.

Les élèves se souvenaient souvent bien des chants. La plupart du temps, ils étaient capables de déterminer leur continent d'origine et même quelques fois le pays. C'est au niveau des activités effectuées et de leur chronologie que j'ai remarqué des difficultés. En effet, je demandais systématiquement « qu'est-ce qu'on a **fait** ? ». Le but était de faire ressortir les différentes phases de la séance afin que les élèves aient connaissance de ce que nous ferions à chaque séance et des compétences en jeu. Les mots-clés attendus étaient donc « écouter (et chercher) », « taper le rythme », « chanter » et enfin éventuellement « bilan », ou tout autre synonyme. C'est au bout de la quatrième séance que les élèves de la classe de CP-CE1 sont parvenus à, plus ou moins, rétablir les activités dans l'ordre. Il a fallu une séance de moins pour la classe supérieure. Une fois la structure comprise, les élèves étaient davantage conscients de ce qu'ils étaient sur le point de réaliser durant la séance à venir.

4.2 L'écoute

Les activités d'écoute ont permis de montrer quelles étaient les représentations initiales des élèves sur le monde et les différentes cultures. Les élèves s'échangeaient plusieurs regards surpris et des petits ricanements lorsque je passais certains chants. Des danses qui se voulaient amusantes et caricaturales de la part des élèves, se sont avérées déterminantes dans l'analyse de leurs perceptions des cultures. Nos échanges ont ainsi permis d'affiner mes interprétations. J'analyserai alors dans un premier temps, les résultats des exercices d'écoute des différents groupes et les hypothèses des élèves, avant de détailler leurs réflexions et leur démarche.

4.2.1 Analyse des résultats de la phase d'écoute

Les tableaux des résultats (annexe 11) regroupent les choix des élèves par groupe et par classe dans les exercices de reconnaissance culturelle et de reconnaissance instrumentale. Les résultats, contrairement à mes hypothèses, ne semblent pas révéler d'importantes différences entre les différents niveaux. La réussite est plus ou moins similaire, à l'exception des séances 2 et 3, sur l'Amérique du Nord et l'Europe. En séance 2, un grand écart est perceptible entre les deux classes mais pas entre les deux niveaux. En effet, la majorité de la classe de CP-CE1 n'a pas relevé le bon continent tandis que la quasi-totalité des groupes de CE1-CE2 ont trouvé le bon continent. On pourrait supposer que cette différence est due à l'aspect plus hétérogène des groupes de la classe de CE1-CE2 où les deux niveaux sont mélangés, ce qui n'est pas le cas de la première classe, dont les groupes ne mélangent pas les deux niveaux. On pourrait ainsi supposer que ce sont les élèves de CE2 qui amènent leur groupe vers les bonnes réponses. Toutefois, d'après mes observations lors des séances, beaucoup d'élèves de CE1 osaient

partager leur avis et faisaient preuve de raisonnement logique et adapté. Par ailleurs, il est vrai que la classe de CE1-CE2 comporte une grande majorité d'élèves de CE2 et que le peu d'élèves de CE1 restants se trouve, depuis le début de leur scolarité pour la plupart, dans une classe conjointe à un niveau supérieur. L'hypothèse liée à la différence de niveau n'est donc pas à évincer. On relève d'ailleurs en séance 3 sur l'Europe, que tous les élèves de CP ont échoué à l'exercice de reconnaissance culturelle, tandis que les résultats sont plus partagés chez les CE1 et CE2, dont une grande partie a su trouver la bonne réponse. En ce qui concerne l'exercice de reconnaissance instrumentale, on perçoit à nouveau une différence entre les classes et non entre les niveaux. En effet, les élèves de la classe de CP-CE1 ont tendance à ajouter des instruments qui ne se trouvent pas dans le morceau, tandis que ceux de la classe de CE1-CE2 ont tendance à oublier des instruments qui sont dans la musique. Ces différences entre les deux classes peuvent être perçues comme des différences entre deux niveaux et / ou deux tranches d'âge. Elles peuvent également être le fruit d'une influence interclasse : voyant ce qu'a mis le groupe voisin, un groupe change d'avis sur le nombre d'instruments présents. Bien que ce ne fût pas mon impression lors des séances, cette hypothèse reste plausible. Enfin, il pourrait simplement s'agir du hasard de la répartition des élèves dans les classes et de leur sensibilité personnelle envers la musique. Dans tous les cas, indépendamment de la classe ou du niveau, il semble évident que les élèves ont une ouverture sur certaines cultures plus que sur d'autres. En effet, c'est la totalité des élèves qui a trouvé le continent africain en séance 1. En séance 5, le continent asiatique a été trouvé par la quasi-totalité des élèves, seul 1 groupe par classe s'est dirigé vers un autre continent. A l'inverse, l'Amérique du Sud a été très peu trouvée par les élèves en séance 4. J'avais émis l'hypothèse que les élèves seraient plus sensibles à la musique d'Afrique ou d'Europe que celle d'Amérique du Sud. Je peux donc conclure que les élèves sont bel et bien plus sensibles à la musique d'Afrique, mais aussi d'Asie, qu'à celle d'Amérique du Sud. En ce qui concerne l'Europe, les résultats étaient plus mitigés. Le caractère traditionnel du chant était sans doute trop éloigné de la musique européenne que les élèves connaissent. Ces derniers ont souvent évincé l'hypothèse que ce chant vienne de leur propre continent, d'autant plus qu'il ne s'agissait pas d'un chant français. Les élèves avaient en effet tendance à associer l'Europe à la France. Même si les résultats étaient très différents et pas toujours exacts, les élèves avaient très souvent moyen de se justifier. Nous verrons alors quelles stratégies employaient les élèves pour trouver l'origine des chants, comment ils justifiaient leur choix de continents et celui des instruments.

4.2.2 Stratégies de reconnaissance du continent

A chaque phase d'écoute, j'ai demandé aux élèves d'essayer de justifier leur réponse, d'expliquer, s'ils le pouvaient, les éléments qui leur faisait penser à un continent particulier. Il ne s'agissait toutefois pas d'une contrainte imposée. Les élèves pouvaient, sans jugement de ma part ou de la part des autres élèves, expliquer ne pas savoir pourquoi ils avaient fait ce choix. Je vais donc regrouper les types de stratégies employées par les élèves.

4.2.2.1 La langue et les mots

Les élèves ont souvent eu recours à l'identification de la langue chantée dans le morceau. Lors de la correction à la séance 3, sur le chant irlandais, un élève de CE1 soutient qu'il s'agit d'un chant venant d'Angleterre. Lorsque je lui demande pourquoi, il répond que c'est en anglais. Les élèves, apprenant l'anglais à l'école, ont été plusieurs à reconnaître la langue. Toutefois, la langue espagnole, également pratiquée, a fait l'objet de plus de difficultés en séance 4 sur le chant péruvien. Voici un échange avec entre un groupe d'élèves de CE1-CE2 et moi :

Elève 1 : On a trouvé Espagne mais après on a changé parce qu'on sait quand même c'est quoi l'espagnol.

Moi : Donc ça c'est pas de l'espagnol c'est quoi ?

Elève 1 : C'est ... du mexicain.

Elève 2 : Parce qu'en fait y'avait des mots en « é » alors que en espagnol y'a pas de mot en « é ».

Elève 1 : Oui c'est que des « a », « o » et euh...

Les élèves ont donc consciemment évincé la possibilité que le chant soit en espagnol quand bien même c'était le cas. Dans un cours de langue étrangère, plusieurs facteurs diffèrent d'un chant authentique en langue étrangère. Le débit, l'accent, le nombre de voix, le fond sonore, les intonations, sont tout autant de paramètres qui peuvent altérer la reconnaissance d'une langue d'un support à un autre. Ainsi, il est arrivé à plusieurs reprises que les élèves ne reconnaissent pas une langue qu'ils pratiquent, mais aussi qu'ils prennent une langue qu'ils ne connaissent pas pour une autre qu'ils connaissent. Ce fut le cas en séance 5 lorsqu'un groupe de CE2 pensait entendre du français à la place du japonais. Les élèves ont parfois su reconnaître que la langue était étrangère, sans pour autant parvenir à déterminer l'origine exacte. Également en séance 5, un groupe de CE2 a cru reconnaître du chinois. On peut toutefois se demander s'il s'agit réellement d'une reconnaissance de langue ou si la langue chinoise a été associée au chant seulement parce que la musique et la mélodie elles-mêmes ont été associées à la culture chinoise dès le départ. Enfin, certains élèves ont cru entendre distinctement certains mots qui les ont mis sur la voie d'un continent particulier. « *Moi j'ai reconnu parce qu'à un moment j'ai entendu*

Kirikou *alors j'ai su que c'était l'Afrique.* » explique un élève de CE2 en séance 1 sur l'Afrique. Cet élève a en réalité entendu « *kiliku* » dans la phrase du refrain : « *SenKI LIKUta* ». Un élève de CP explique en séance 4 sur l'Amérique du Sud : « *nous on dit que c'est l'Afrique parce qu'ils ont dit africain et Afrique* ». Cette démarche de reconnaissance de mot s'est avérée fortement inefficace car les mots entendus étaient, souvent, inexistant dans le chant, comme c'est le cas dans les deux exemples précédents.

4.2.2.2 Elimination

Une deuxième stratégie a été de procéder par élimination. Des élèves de CP -CE1 expliquent en séance 5 « *Océanie parce que la voix ça nous fait penser et aussi y'a pas bcp de gens dans notre pays qui parlent comme ça* ». Cette méthode n'a pas non plus fait ses preuves. En effet, les élèves avaient tendance à éliminer un ou deux continents, il en restait donc 5 ou 6 parmi lesquels choisir.

Elève 1 : Je savais que c'était pas la France parce qu'ils parlaient pas français.

Moi : Qu'est-ce qui te dit que c'était pas une langue d'un autre continent ?

Elève 1 : Bah j'étais pas sûr.

Cet échange avec une élève de CE2 en séance 1 montre alors que la stratégie par élimination n'est pas efficace à elle seule. Elle sera alors accompagnée de stratégies supplémentaires pour affiner la recherche. De plus, cette stratégie pose souvent le problème des représentations culturelles très tranchées et inexactes chez les élèves.

Elève 1 : Ça devait pas être américain ça pouvait pas être de l'Europe.

Moi : Pourquoi ?

Elève 1 : Déjà l'Europe en général on parle français, anglais.

Cet élève de CE2 en séance 5 réduit les langues européennes et américaines à ce qu'il connaît à savoir, l'anglais et le français. Les élèves ont donc eu recours à des paramètres langagiers mais également à des paramètres strictement musicaux.

4.2.2.3 Voix et rythmes

« *Moi j'ai reconnu grâce à quand ils ont chanté parce que la musique d'Afrique c'est avec... euh... avec des voix comme ça* » explique un élève de CE2 en séance 1. Il est difficile de déterminer ce que signifie « les voix ». Il peut s'agir du timbre de voix ou alors il est probable que les élèves utilisent le terme « voix » à la place de « mélodie » ou « air » faute de connaître les termes adéquats. La catégorie « voix » regroupe ainsi plusieurs possibilités et il est difficile, voire impossible de savoir ce qui en découle réellement. Certains élèves ont, par ailleurs, évoqué le registre, grave ou aigu. « *Souvent en Europe, souvent les gens qui font de la musique*

ils ont pas une voix vraiment très grave alors que là c'est assez grave » explique un élève de CE2 en séance 3 sur l'Europe. Cette stratégie présente également le défaut de se baser uniquement sur des représentations très restreintes et parfois erronées des cultures. L'argument des voix graves et aigües a été répété à de nombreuses reprises, mais sans montrer de résultats probants. La notion de rythme a également été évoquée de nombreuses fois. Là encore cette notion est assez vague. Il peut s'agir en effet, d'un certain schéma ou système rythmique très utilisé dans une culture, comme le contretemps dans la musique latine, par ailleurs, on peut également supposer qu'il s'agisse du *tempo*, plutôt rapide ou lent, ou encore du type d'instrument, comme la présence importante ou non d'éléments percussifs par exemple. Cette dernière possibilité est toutefois moins probable car nous avons effectué un travail sur les instruments. C'est donc un terme que les élèves connaissent et dont beaucoup se sont servis pour justifier l'origine culturelle choisie, nous le verrons plus tard. Il est ainsi peu probable, à mon avis, que les élèves parlent de rythme pour désigner les instruments. Outre ce qui était purement audible, les élèves ont parfois eu recours à des représentations plus abstraites de la musique et de la culture associée.

4.2.2.4 Association d'images et concepts

Il était très intéressant d'entendre les élèves parler de ce que la musique leur évoquait inconsciemment ou de les voir exécuter une gestuelle en rapport avec ce que leur renvoyait le chant. En séance 3, dès la première écoute du chant irlandais, plusieurs élèves se sont mis à danser en sautillant, effectuant une danse semblables aux danses traditionnelles irlandaises. A la deuxième séance, sur la culture amérindienne, un élève de CE1 justifie le choix de son groupe ainsi :

Nous on a trouvé aussi Amérique de nord c'est le vert foncé parce que euh... ça c'est le pays le plus rapproché des Indiens parce qu'on a entendu le bruit « ouh ouh ouh » j'sais pas comment le faire et en fait et aussi on trouve, on a trouvé que l'Amérique du Nord ça va mieux avec le thème des Indiens parce qu'on a pensé un peu à Christophe Colomb-là qui a trouvé l'Amérique et dit que c'était un pays sauf que c'était pas un pays, on a pensé tout de suite a ça donc le pays le plus rapproché des Indiens c'est l'Amérique du nord.

Cet élève a associé un phénomène sonore à un peuple en faisant appel à des connaissances historiques et géographiques pour déterminer l'origine du chant. La séance sur l'Asie a également amené des associations d'images variées. Une élève de CE1, dans la classe de CP-CE1, décrit son point de vue lors d'un échange avec moi pendant la correction :

Elève 1 : On a choisi l'Asie. La dame qui parlait eh ben moi elle me faisait beaucoup penser à l'Asie, j'avais l'impression de voir comment elle dansait et quel instrument elle avait
Moi : Tu l'imaginais comment alors ?

Elève 1 : Je sais plus.
Moi : Est-ce qu'elle avait des vêtements particuliers ?
Elève 1 : Elle avait un chapeau rouge sur la tête avec une robe toute rouge.
Moi : Courte ou longue ?
Elève 1 : Longue au moins jusque-là [montre sa cheville].

Avec un peu d'aide de ma part, cette élève parvient à faire référence aux tenues traditionnelles de certains pays d'Asie de l'Est. Il pourrait donc s'agir du Japon ou encore de la Chine. Un autre élève de CE2 évoque le même type d'association imagière :

Moi : Pourquoi l'Asie ?
Elève 1 : Parce que j'ai un peu l'impression que c'est en Chine.
Elève 2 : Moi j'ai plus l'impression que ça vient d'un pays qui vient d'Asie, je sais pas vraiment lequel mais...
Moi : Pourquoi ? Qu'est-ce qui vous fait penser à ça ?
Elève 2 : Ça fait un peu penser à ... un arbre et quelque chose et ça me fait penser à la chine.
Moi : Donc toi tu t'imagines un arbre ?
Elève 2 : Oui
Moi : Un arbre comment ?
Elève 2 : Bah je sais pas un peu euh... rose, les fleurs.
Elève 1 [au loin] : c'est le Japon ?

Cet échange avec le groupe était particulièrement intéressant car il a permis à l'élève 1 d'explicitement une pensée qu'il n'aurait peut-être pas partagée avec ses camarades. En effet, j'ai perçu dans ses propos une forte hésitation et un manque d'assurance. Après notre échange, le groupe a ainsi pu parvenir à la localisation exacte du chant. Ce fut d'autant plus intéressant que le chant écouté se nommait « *Sakura, Sakura* » qui désigne en japonais la fleur de cerisier, très présent en Asie de l'Ouest, auquel l'élève 1 faisait référence. Un autre échange intéressant fut lors de la séance 3 lorsqu'un élève de CE1 a associé le chant irlandais aux marins :

Elève 1 : J'dis que c'est dans l'Asie mais en fait on dirait un peu que c'est au pôle Nord parce qu'on dirait hisse et oh matelot.
(...)
Elève 1 : On dirait hisse et oh matelot mais en langue euh.. En langue... un peu...
Elève 2 : Anglais !

L'élève 1 fait alors une association intéressante puisque le chant en question est en effet un chant de marin. Toutefois, on remarque à travers cet exemple et à travers les autres précédemment cités, que l'association inconsciente du chant avec un concept ou une image, pour être efficace, doit être associée à d'autres connaissances. Il peut s'agir de connaissances historiques, comme c'était le cas dans le premier exemple, ou de connaissances culturelles relatives à d'autres champs que la musique, c'était le cas des réflexions sur l'Asie par exemple. La stratégie d'association d'images a été la plus probante. Les images des élèves étaient, pour la plupart, en adéquation avec la région ciblée, même si les élèves n'avaient pas toujours les connaissances nécessaires pour associer l'image au bon continent. Je remarque également que

cette méthode a été davantage utilisée par les élèves de CE1 ou CE2 mais jamais par les CP. On peut supposer que ces derniers n'ont pas encore de culture générale assez développée. Cette stratégie est d'ailleurs apparue comme instinctive, il est donc difficile de déterminer comment l'enfant acquiert de telles notions culturelles. Un élève de CE2 parvient toutefois à en déterminer l'origine en séance 2 sur la musique amérindienne :

Elève 1 : Nous, on trouvé Amérique du Nord, vert foncé, parce qu'à un moment, on a entendu ce tambour et on s'est souvenu que souvent vers l'Amérique du Nord et les Indiens, souvent le tambour c'était très souvent celui-là.

Moi : Vous l'avez vu ou celui-là ? Comment vous savez que ça vient d'Amérique du Nord ?

Elève 1 : Bah parce que pendant les films souvent dans... même dans les dessins animés le seul tambour qu'on voit c'est un tambour comme ça.

Dans leur quotidien les enfants sont alors amenés à faire face et à assimiler des représentations culturelles variées, qu'ils mettent en lien inconsciemment. C'est ce qui leur permet d'associer une musique à une représentation visuelle. Leur expérience et leurs connaissances antérieures ont également permis aux élèves de reconnaître directement les chants et/ou leur origine.

4.2.2.5 Connaissances antérieures

Il est arrivé que les élèves connaissent déjà le chant et leur origine. Ce fut le cas d'une ou deux élèves en séance 2 sur l'Amérique du Nord. En séance 5 sur la musique japonaise, un élève de CE1 m'a informée, avant même d'avoir écouté le chant, être allé 7 fois au Japon et espérait qu'on écouterait une musique japonaise ce jour-ci. Sans surprise, l'expérience de cet élève lui a permis, sans être certain de connaître la chanson, de reconnaître le pays, la langue et même d'identifier le mot « *sakura* » et de m'en expliquer la signification. Une élève de CE2 s'est également trouvée dans une situation similaire en séance 3 sur la musique irlandaise. Sans conviction de la part de ses camarades de groupe, elle m'explique timidement penser reconnaître l'Irlande à travers ce chant :

Elève 1 : Euh oui et j'ai reconnu aussi les instruments.

Moi : Tu les as déjà vus où ces instruments ?

Elève 1 : Je les ai pas vu mais je les ai écoutés parce que dans l'Irlande y'a souvent des instruments comme ça parce que j'écoute de la musique de l'Irlande chez mon papa et du coup j'ai reconnu.

Dans cet exemple, c'est à travers la famille que le développement culturel s'est effectué. Cette stratégie a été souvent efficace puisqu'elle renvoie à des faits et des connaissances vécues et certaines. Toutefois, il est arrivé que le chant soit lié à des connaissances erronées. Ce fut le cas en séance 2 sur l'Amérique du Nord. Un élève de CE1 avait déjà étudié ce chant à l'école l'an passé et soutenait que ce chant venait d'Asie. Il n'y eut donc aucune réflexion de sa part ou de la part de son groupe, qui suivait l'affirmation de leur camarade si sûr de lui. Parfois, les chants

ont également été reliés à certaines connaissances ou expériences à tort. En séance 4 sur l'Amérique du Sud, une élève de CE2 justifie son choix porté sur le l'Europe ainsi :

Elève 2 : Mon papa il est d'origine portugaise alors j'la connais elle est portugaise cette chanson.

Moi : Tu l'as déjà entendue ou ça ressemble à de la musique qu'il écoute ?

Elève 2 : Euh ... Ça ressemble.

Ce qui est d'autant plus intéressant est que ce groupe avait porté son choix sur l'Amérique du Sud au départ, mais a changé d'avis lorsque je leur ai expliqué que le Portugal était en Europe. La musique écoutée et la culture portugaise étaient tout de même, en quelque sorte, reliées à l'Amérique du Sud pour ces élèves. Ainsi, les expériences et connaissances antérieures peuvent être très bénéfiques lorsque la culture recherchée est directement celle dont ils ont connaissance. Lorsque la culture recherchée est seulement approchante, ces expériences et connaissances portent à confusion et induisent en erreur. C'est alors le manque de références dans la culture de la musique écoutée qui va conduire l'enfant à se diriger vers la culture qu'il connaît et qui y ressemble. Une autre stratégie très utilisée par les élèves est celle de la reconnaissance des instruments. Cette stratégie met alors en lien les phénomènes sonores avec les connaissances des élèves sur lesdits instruments et leur origine.

4.2.2.6 Les instruments

Lorsque les élèves ont utilisé les instruments comme justification, il s'agissait souvent de la sonorité des instruments, mais parfois de l'esthétique de l'instrument, puisqu'ils en avaient l'image. Un argument très entendu était que, dans tel ou tel continent / pays, il y avait beaucoup d'instruments en bois, argument entendu en séance 1 sur l'Afrique et 4 sur l'Amérique du Nord entre autres. Cette méthode a conduit les élèves à regarder au-delà du simple instrument. Plusieurs groupes de CE2 en séance 4 se sont servis du tapis rouge tissé perceptible sur l'image du *bombo* pour deviner qu'il s'agissait du continent de l'Amérique du Sud. Les élèves ont même parfois utilisé l'image indépendamment de ce qu'ils entendaient. Un groupe de CE2 en séance 5 sur l'Asie, explique porter son choix sur la Chine :

Moi : Pourquoi la Chine ?

Elève 1 : Parce qu'il y a du bambou ici [shakuhachi] et ça nous fait penser à la chine un petit peu

Moi : Mais est-ce que vous entendez ça dans le morceau ?

Elève 1 : Non.

Je comprends donc que les élèves ont accru l'attention portée sur les images au fil des séances après avoir remarqué que les instruments atypiques étaient souvent ceux qui venaient du continent ciblé. C'est sans doute ce qui a poussé une grande partie des élèves, dont la totalité des élèves de CP, à porter leur choix sur l'Amérique du Sud en séance 3 sur l'Europe. En effet,

parmi les images d'instruments, il y avait des *maracas*. Cette affirmation est toutefois à nuancer puisque certains élèves semblaient réellement avoir entendu les *maracas* dans le morceau. Outre l'image, la sonorité des instruments a également fortement influencé les élèves. Un élève de CE1 explique en séance 1 sur l'Afrique « *moi je pense que c'est l'Afrique parce qu'en Afrique déjà y'a beaucoup de ... tam tam* ». La stratégie par l'identification des instruments a présenté des résultats partagés. En effet, pour que cette méthode soit efficace, il est nécessaire, dans un premier temps, d'entendre correctement les instruments puis, dans un second temps, de les associer correctement à la culture ciblée, ce qui suppose d'avoir des connaissances culturelles exactes sur la culture en question. Maintenant que j'ai développé toutes les stratégies des élèves, il reste à évoquer l'absence de justification.

4.2.2.7 Sans explication

D'un point de vue général, les élèves se sont prêtés au jeu de l'exercice d'écoute. Malgré des raisonnements parfois approximatifs et inadaptés, ils ont tout de même réussi à se justifier comme ils le pouvaient la plupart du temps. Par ailleurs, les élèves établissaient souvent un lien entre un chant et un continent sans réellement pouvoir expliquer pourquoi. Les élèves donnaient alors des explications vagues « *la musique des fois, la musique d'Afrique c'est un peu comme ça* » (élève de CE2 en séance 1), laissaient planer un long silence, ou m'expliquaient simplement « *on sait pas comment dire pourquoi* » (élève de CP en séance 4). En somme, l'exercice d'identification culturelle par continent a posé de grandes difficultés aux élèves. L'exercice de reconnaissance instrumentale a sans doute été plus simple en matière de justification car les phénomènes à identifier et à comprendre sont plus concrets. Nous verrons dans la partie suivante quelles connaissances et compétences ont mobilisées les élèves dans ce second exercice.

4.2.3 La reconnaissance instrumentale

La deuxième partie de la phase d'écoute était un exercice de discrimination instrumentale où les élèves devaient sélectionner parmi une liste d'images d'instruments, ceux qu'ils percevaient dans la musique. D'un point de vue général, les élèves ont su repérer les instruments présents dans les chants. Cependant, les élèves avaient une forte tendance à ajouter des instruments qui n'étaient pas présents. Pour expliquer leur choix, les élèves faisaient appel à diverses connaissances et compétences que je détaillerai dans cette partie. Parmi elles, on retrouve les connaissances relatives aux sons des instruments, à la culture qui leur est associée,

ainsi qu'au nom qu'ils portent et pour finir, au moment où cet instrument est entendu dans le chant.

4.2.3.1 Sons des instruments

J'ai souvent demandé aux élèves pourquoi ils avaient choisi tel ou tel instrument, ce qu'ils entendaient, en leur proposant d'expliquer ou de reproduire le son entendu. Les élèves semblaient avoir une sensibilité particulière pour les percussions. Ils parvenaient généralement à évoquer le son des tambours de diverses manières, soit en tapant sur la table, soit en imitant « *ça fait pam* » (élève de CE2 en séance 3). D'autres instruments percussifs tels que les cymbales, les cloches de cheville ou encore les *maracas* ont été évoqués. Un élève de CE1 explique pourquoi ils ont choisi les cloches au lieu des cymbales en séance 4 sur l'Amérique du Sud :

Elève 1 : On a hésité les cymbales et les clochettes en fait et on a choisi les cymbales parce que y'avait pas le rythme [tape dans ses mains].

Moi : Vous avez choisi les cymbales ?

Elève 1 : Non l'autre parce que les cymbales c'est ça : [tape dans ses mains de façon saccadée] et eux y'a plein de cloches en même temps donc ça doit faire ça ... ça doit faire plein de bruits en même temps.

Ainsi, pour deux instruments percussifs en métal, cet élève a su comprendre à partir de l'image et de ses connaissances, le fonctionnement et la sonorité des instruments, pour déterminer quel instrument est présent dans le morceau. La sonorité du xylophone, instrument également à percussion, mais à hauteur déterminée, a aussi su être expliquée. Un élève de CP en séance 1 l'a décrite ainsi : « *on entend bien que (...) quand ça tape ça fait des vibrations qui durent pas très longtemps* ». En ce qui concerne les instruments ressemblant à la guitare, comme le luth et le *charango*, les élèves ont parfaitement su faire le lien avec l'instrument qu'ils connaissaient. Un élève de CP explique en séance 2 pourquoi il n'a pas choisi le luth :

Moi : Pourquoi pas cet instrument [luth] ?

Elève 1 : Ça vient plus de Chine.

Elève 2 : Et surtout parce que ça fait comme le bruit d'une guitare et on n'entend pas.

Ce même élève est également parvenu à expliquer les phénomènes acoustiques de la guitare « *C'est à cause du trou, le trou il sert à... à cause des cordes ça fait rentrer le son et ça frappe sur la guitare* ». Toutefois, si les instruments à cordes ont globalement été correctement identifiés, il a été plus difficile de différencier un instrument à cordes d'un autre instrument à cordes différent, causant des confusions. En séance 5 sur l'Asie, un groupe de CP ajoute au *koto*, la guitare et le violoncelle, qui ne sont pas présents dans le morceau. Les élèves du groupe se justifient ainsi « *parce que le violoncelle, il fait un son un peu plus grave* ». Un élève de CP

a également proposé le violon en séance 4, car c'est un instrument qui peut se jouer en *pizzicato*, c'est-à-dire, en pinçant les cordes. Il semble alors que les élèves présentent des difficultés à percevoir les sons graves et aigus d'un instrument comme provenant d'un seul instrument. En séance 3 sur l'Europe, c'est le jeu de plusieurs cordes en même temps, en accord, qui a porté à confusion. Plusieurs élèves ont donc pris le son de la guitare pour des *maracas*. Enfin, en ce qui concerne les instruments à vent, la difficulté ne résidait pas réellement dans la discrimination auditive mais plutôt dans l'explication des sons entendus. Les élèves sont toutefois parvenus à expliquer le son du *zampoña* ainsi « *ça fait plusieurs sons ça fait vuuu* » (élève de CP en séance 4), « *ça, il souffle avec* » (élève de CE2 en séance 4). Un élève de CP explique pourquoi il n'a pas retenu la flûte en séance 1 sur l'Afrique ainsi : « *on entend pas, un petit peu comme s'il sifflait* ». Deux complications ont cependant fait surface, en séance 3 et en séance 4. En effet, en séance 3 les élèves sont parvenus à identifier l'accordéon, il était toutefois plus difficile pour les élèves d'identifier qu'il s'agissait d'un instrument à vent.

Moi : Est-ce que c'est un instrument qui fait du vent, est-ce que c'est un instrument qui fait comme des cordes cling cling ? Est-ce que c'est un instrument qui grince comme le violon, est-ce que c'est un instrument qui tape ou alors c'est un instrument qui tape en faisant de la mélodie ?

Elève 1 : Ça grince.

Moi : Tout le monde est d'accord ?

Classe entière : Oui.

Ici, la classe de CP-CE1 n'a pas réellement su répondre à cette question avec exactitude, contrairement à la classe de CE1-CE2. Toutefois, l'erreur peut, tout simplement, être due à la manière dont j'ai posé la question à la première classe et au fait qu'avec tant d'informations données, les élèves aient oublié la première proposition, « *instrument qui fait du vent* », à la fin de la question. La deuxième difficulté s'est révélée en séance 4 sur l'Amérique du Sud. Je souhaitais savoir si les élèves percevaient une différence entre les deux flûtes, chacune jouée en *solo*, l'une après l'autre. Très peu ont relevé la présence des deux instruments. Un groupe de CE2 ayant retenu uniquement la *zampoña*, explique son choix ainsi :

Elève 1 : A la fin ça changeait toujours de ... de... de voix

Moi : De voix ?

Elève 2 : De souffle !

Ces élèves font ainsi référence au changement de tuyau et la nécessité de changer de souffle d'un tuyau à l'autre, phénomène très perceptible à l'oreille. Un second groupe de CE2 ayant retenu les deux flûtes développe son choix :

Moi : Et pourquoi vous avez mis les deux flutes ? C'est quoi la différence entre les deux ?

Elève 1 : La flûte de bois, ça fait plus des bruits, plus euh... aigus.

Moi : Plus aigüe celle-là ? La flûte de pan⁵ ?
Elève 1 : Oui et après on a entendu un autre bruit.
Moi : Laquelle on a entendu avant ?
Elève : Celle-là [flûte de pan].
Elève 2 : Celle-là ça fait un son plus grave [*quena*].

Ici, les élèves différencient une flûte de l'autre par leur tessiture. Il est vrai qu'une des deux flûtes a une tessiture plus aigüe que l'autre et que, c'est cette flûte plus aigüe qui est entendue en premier. Cependant, c'est la *quena* qui est plus aigüe et non la *zampoña*. Les phénomènes sonores ont donc été très bien perçus mais pas associés à la bonne image et à la bonne mécanique, contrairement aux élèves de l'exemple précédent. Cette notion de différenciation grave / aigu a souvent été reprise par les élèves. Des élèves de CP expliquent ne pas avoir retenu le violon car le violon « *c'est plus aigu* ». Un autre élève de la classe explique également en séance 5 que « *plus c'est gros plus c'est grave* ». Enfin, quelques élèves étaient en mesure de reconnaître le son d'un instrument grâce à une expérience personnelle avec ce dernier. Un élève de CE1 reconnaît ainsi la guitare en séance 3 car il en joue lui-même. Un élève de CE2 explique durant la même séance :

Je savais que c'était la flute de pan parce qu'un moment j'avais entendu un morceau de flute de pan parce que mon tonton il m'en a ramené une pour mon anniversaire et j'ai entendu un morceau de flute de pan

Un autre moyen de percevoir les connaissances des élèves sur les instruments était de faire attention à la manière de nommer les instruments qu'ils ne connaissent pas.

4.2.3.2 Nom des instruments

La façon dont les élèves nommaient les instruments inconnus, dont je n'avais pas donné de nom, démontrait souvent la manière dont les élèves percevaient leur sonorité. En effet, ils avaient tendance à les rapprocher d'instruments qu'ils connaissaient et qui leur ressemblaient par l'esthétique et / ou la sonorité. Ainsi, le *balafon* a été nommé « xylophone » par l'ensemble des élèves, le tambour *ngoma* était appelé tantôt tambour, tantôt *djembe* ou encore *tam tam*. Un élève a également utilisé le terme « tambourin » mais je suppose qu'il s'agit plutôt d'une confusion avec le mot « tambour » et non d'une association réelle avec le tambourin qui diffère beaucoup du tambour *ngoma*. Les cloches ont été appelées, clochettes ou grelots et le *charango* majoritairement guitare mais aussi *ukulélé* par quelques élèves ayant porté une attention particulière à la petite taille de l'instrument. Les différentes flûtes ont toutes été appelées flûtes et ce, malgré la grande diversité de flûtes proposées au cours de la séquence. « Les cymbales »

⁵ Avant la correction, la *zampoña* était appelée flûte de pan

était un terme que beaucoup d'élèves ne connaissent pas et il était difficile de faire un rapprochement avec un instrument ressemblant. Un élève de CP en a donc parlé comme « *le truc qui frappe dessus* ». Ce terme, certes maladroit, manifeste également une certaine compréhension de l'instrument. Par ailleurs, les deux dernières séances ont fait resurgir moins de noms d'instruments. Par manque de temps, pour entendre les choix des élèves, j'allais voir les groupes un à un durant la phase de recherche au lieu de les écouter pendant la phase de correction puis, je récapitulais les points de vue de chacun lors de la correction. Puisque je me rendais directement à la table de chaque groupe, les élèves avaient tendance à me montrer les images plutôt qu'à les nommer. Ce système a permis de gagner du temps mais l'exercice d'expression orale s'est appauvri. Il serait donc judicieux de veiller à toujours encourager les élèves à verbaliser pour faire resurgir leurs connaissances. En effet, on remarque que la discrimination d'instrument nécessite des connaissances instrumentales et culturelles que les élèves mobilisent inconsciemment. Ce ne sont d'ailleurs pas les seules connaissances culturelles manifestées par les élèves lors de cet exercice.

4.2.3.3 Connaissances culturelles

A plusieurs reprises, les élèves ont choisi de faire appel à leurs connaissances pour justifier leur choix. Un élève de CE1 affirme en séance 1 qu'il n'y a pas de violon car le violon « *c'est plus classique* ». Un élève d'une autre classe en CE2 rejoint ce dernier en affirmant : « *je suis sûre que le violon c'est en Europe, parce qu'on entend souvent du violon en France* ». Mais ces connaissances, comme à l'exercice précédent, étaient souvent erronées ou très réductrices. Lorsque j'ai demandé à un élève de CE1 pourquoi il n'a pas choisi le luth en séance 2, il a répondu que « *ça vient plus de Chine* ». Par ailleurs, même si les connaissances culturelles étaient parfois erronées, elles étaient rarement la source des erreurs car elles étaient employées principalement pour justifier leur choix mais très peu pour **faire** le choix des instruments. Un autre moyen de justifier son choix était de déterminer quand entrait chaque instrument dans le chant.

4.2.3.4 Entrées des instruments

Il était plus simple pour les élèves de trouver un instrument lorsque les instruments entraient les uns après les autres, comme c'était le cas du chant zaïrois en séance 1, que lorsque plusieurs instruments entraient en même temps, comme c'était le cas du chant irlandais en séance 3. Les élèves se sont donc servis de ces entrées pour m'expliquer ce qu'ils entendaient,

ou plutôt, quand ils l'entendaient. Un élève de CE2 explique, en séance 4 sur l'Amérique du Sud :

Moi : Et pourquoi ces instruments-là alors ?

Elève 1 : Au début on a entendu ça [tambour], après on a entendu la guitare, après on a entendu ça [flûte].

Je remarque également que les élèves, même les plus jeunes, sont capables de faire la différence entre le moment où l'instrument est entendu et le moment où l'instrument entre dans le chant.

Moi : On l'entend quand [le tambour] ?

Elève 1 : Au début.

Elève 2 : Euh... Tout le long, tout le long !

Dans le chant péruvien en séance 4, le tambour entre au début mais est entendu tout au long du morceau. Cet élève de CP reprend ainsi son camarade pour répondre précisément à la question posée. Globalement, l'exercice de discrimination instrumentale a été mieux réussi que le précédent. Je remarque également des arguments plus précis qu'à l'exercice précédent chez les CP, qui ne parvenaient pas à justifier leur point de vue jusqu'ici. Après la correction, je repassais souvent le morceau pour que ceux qui n'avaient pas trouvé les bons instruments puissent entendre qu'il y avait ou n'y avait pas certains instruments.

4.2.3.5 Ecoute de vérification

Il était souvent nécessaire de passer les extraits plusieurs fois. En séance 2, je souhaitais que les élèves puissent entendre les ululations. Après une écoute supplémentaire, seule une élève de CP n'avait pas réussi à l'entendre. J'ai alors repassé l'extrait, en vain. Je décide alors de reproduire moi-même approximativement le son avant de repasser l'extrait, pour que l'élève sache précisément sur quoi se concentrer. Après quoi, elle est finalement parvenue à entendre le son en question. On peut alors affirmer que les capacités d'écoute se travaillent et que les élèves peuvent progresser. Certaines situations ont toutefois été plus compliquées. En séance 5 sur la musique japonaise par exemple, plusieurs élèves ont cru entendre du violoncelle ou de la flûte, tous s'accordant sur le fait qu'il s'agissait d'un son tenu et très grave en résonance. Je suppose qu'il était question de la résonance des cordes graves du *koto* ou encore de la résonance de la voix de la chanteuse. Le morceau était en effet enregistré avec beaucoup de réverbération. J'ai tenté de leur expliquer qu'il s'agissait uniquement de résonance, en faisant le lien avec l'écho d'une église, mais quelques-uns continuaient à entendre un instrument malgré l'explication et les multiples écoutes qui ont suivi. L'écoute de vérification était toutefois primordiale pour que les élèves puissent intégrer les sonorités et les associer aux bons instruments. Je pense que la répétition d'exercices similaires en variant les instruments et leur

effectif va permettre aux élèves d'affiner leur écoute et leur capacité de discrimination au fil du temps. Il conviendra toutefois d'adapter les morceaux au niveau des élèves. En effet, pour une classe de CP, il peut être judicieux de se contenter d'une pièce instrumentale d'un ou de deux instruments puis progressivement de diversifier et de complexifier avec l'âge.

4.3 Rythmes

Le travail de rythme s'est articulé autour de trois points : le frapement de la pulsation, la reproduction d'une cellule rythmique, la création d'une cellule rythmique. Nous verrons donc comment les élèves se sont approprié les différents exercices rythmiques.

4.3.1 Pulsation

La première tâche demandée aux élèves lors de la phase d'exploration rythmique était de « taper en rythme sur la musique ». Je n'ai pas amené directement le terme de « pulsation ». La consigne fut donc interprétée de diverses manières et la régularité n'était pas toujours présente lors des premières séances. Ainsi, certains élèves ont commencé à frapper dans les mains en suivant les rythmes chantés, suivant les paroles « *tché tché tché* » en séance 1 par exemple. La notion de pulsation a rapidement dû être définie et illustrée avec l'image d'une marche régulière ou les tic-tac réguliers d'une pendule. Les élèves, de CP-CE1 notamment, exprimaient aussi des difficultés à tenir la pulsation sur la durée. Au fil des séances, la régularité s'est affinée et la notion de pulsation a été intégrée par les élèves. Seule la dernière séance a posé, à nouveau, des problèmes de régularité sur la durée aux élèves de CP-CE1 car le *tempo*, plus lent, rendait l'exercice plus compliqué. Toutefois, d'un point de vue global, il n'y avait pas de différence significative entre les différents niveaux et chacun a su progresser et intégrer le concept de pulsation. Nous verrons maintenant comment les élèves se sont approprié les différents rythmes.

4.3.2 Reproduction rythmique

La consigne suivante était de repérer le rythme joué par un instrument précis dans le chant. Ce dernier pouvait être joué en solo, comme à la séance 1 ou 4, où l'instrument percussif était clairement perçu au début en introduction, ou en accompagnement de la voix, comme à la séance 2. La première séance fut laborieuse sans doute car les élèves ne savaient pas quoi écouter précisément. Lorsque je leur ai demandé ce que jouait le tambour dans l'extrait passé, plusieurs élèves n'ont pas réellement compris ce que j'attendais et ont tenté de reproduire la sonorité de l'instrument plutôt que le rythme, en tapant sur leur table. Certains ont semblé avoir

compris la consigne et ont tenté de reproduire le rythme. En effet, on pouvait reconnaître deux frappements rapides dans leur démonstration parfois, suivis d'un troisième frappement plus long, mais sans prise de conscience de la répartition des impacts dans le temps. Cette observation coïncide avec le premier stade du développement de la conscience rythmique évoqué par Willems (1976, p. 9). L'enfant prend en compte le nombre d'impacts sans avoir conscience de leur organisation dans le temps. Après avoir montré moi-même le rythme du chant, nous l'avons reproduit en onomatopée, nous l'avons frappé *a cappella*, puis frappé sur la musique. Il était plus difficile de frapper le rythme que de le déclamer. Les élèves avaient souvent besoin de reprendre les onomatopées en même temps qu'ils frappaient le rythme. Dans le meilleur des cas ils se contentaient de m'entendre les réciter en rythme sans les déclamer eux-mêmes. Dans tous les cas il leur était difficile de frapper le rythme sans entendre distinctement l'équivalent en onomatopée. Au fil des séances, les élèves sont parvenus à distinguer les rythmes de plus en plus aisément. J'ai également remarqué un léger avantage chez les CE1-CE2, qui parvenaient à entendre plus précisément et/ou plus rapidement les rythmes dans les chants. En ce qui concerne la reproduction des rythmes, je n'ai pas distingué de grandes différences entre les deux classes par la suite. Chacune des classes a progressé dès la deuxième séance, une fois que les attentes étaient comprises. La reproduction rythmique par onomatopée est toutefois restée plus efficace et plus précise que les frappements, tout au long de la séquence. Par ailleurs, malgré les progrès des élèves en général, la séance 2 a laissé apparaître des difficultés supplémentaires. En effet, l'accent sur le troisième temps n'a pas été complètement maîtrisé. Cette difficulté venait d'une part de la nécessité de taper très doucement les premiers temps pour obtenir un fort contraste avec le troisième, mais également de la nécessité d'accentuer un seul temps puis, immédiatement d'adoucir le geste sur le temps suivant. Les élèves avaient tendance à taper trop fort dès les premiers temps ou bien, à accentuer le troisième, mais aussi le quatrième temps. Ces difficultés peuvent être interprétées comme des obstacles culturels ou moteurs. En effet, l'accentuation sur un troisième temps n'est pas courante dans la musique actuelle et l'accentuation en frappant sur la table ou dans ses mains nécessite une coordination inhabituelle. Une autre difficulté s'est révélée dans les départs. J'ai essayé plusieurs méthodes, la première étant de laisser les élèves me rejoindre ou rejoindre la musique lorsqu'ils se sentaient prêts. Cette méthode n'était sans doute pas la plus efficace. Même si les élèves parvenaient souvent à rejoindre le rythme, l'effort était important. J'ai également essayé de compter jusqu'à 4 pour faire démarrer la classe entière. Là encore, les élèves ne parvenaient pas tous à entrer au signal, certains commençaient le rythme à l'envers ou encore sur un mauvais *tempo*, d'autres l'avaient sans doute oublié entre-temps. La méthode

la plus efficace durant cette séquence fut de taper moi-même le rythme 1 fois et de leur demander de me rejoindre la deuxième fois en le répétant en boucle. C'est ainsi que la majorité des élèves m'a rejointe au bon moment et avec le bon rythme car ils l'entendaient une fois et me rejoignaient à un moment imposé. Ce moment était également accompagné par un signe tête de ma part. Je pense toutefois que donner le signal en comptant jusqu'à 4 peut être efficace et doit être travaillé, notamment pour la pratique vocale où l'exercice n'est pas de répéter une séquence en boucle et pour laquelle les autres méthodes ne sont pas envisageables. Enfin, je parlerai également de l'exercice de la chenille que nous avons réalisé en séance 1 et 4, qui consiste à faire frapper le rythme une fois par élève, chacun son tour, en suivant une pulsation régulière et continue. Cet exercice fut difficile lors de la première séance pour les deux classes. J'ai toutefois eu la possibilité de réaliser l'exercice deux fois chez les CE1-CE2, démontrant déjà quelques progrès chez les élèves. A la séance 4, ce fut un parcours sans embuche chez les CP. L'enchaînement avec les CE1 a montré quelques interruptions dues à l'inattention de certains élèves, mais j'ai noté des progrès significatifs en matière de régularité et de prise de conscience du temps. Le même constat a été réalisé dans la classe de CE1-CE2. Toutefois, je souligne que le rythme de la séance 4 comporte moins de silences que celui de la séance 1. C'est en effet la durée des silences qui est difficile à assimiler pour les élèves. Par ailleurs, je n'ai perçu aucune difficulté liée à l'assimilation culturelle du contretemps, typique dans la culture latine et moins présente dans la culture occidentale. Ce bilan vaut pour les séances 1, 2 et 4. En ce qui concerne les séances 3 et 5 le travail rythmique était différent puisque les élèves devaient chercher, eux-mêmes, un rythme pour accompagner le chant.

4.3.3 *Création*

L'exercice n'était pas simple et il était difficile pour les élèves de comprendre mes attentes. Lors de la séance 3, la première fois que l'exercice leur était proposé, plusieurs groupes, notamment de CP, mais aussi quelques CE1, n'avaient rien à me proposer lors de la mise en commun. Un élève du groupe finissait par improviser une courte cellule rythmique souvent maladroite et imprécise, qui changeait lorsque je lui demandais de la refaire. J'ai simplement tenté de comprendre le rythme improvisé le plus rapidement possible et de m'en servir comme s'il s'agissait d'un rythme préparé, en le reproduisant clairement puis en le faisant reproduire à la classe, *a cappella* puis sur la musique. Cela a permis aux élèves ayant essayé une production approximative de comprendre ce qui était attendu d'eux. C'est ainsi qu'à la séance 5, lorsque j'ai donné la même consigne de création sur la musique japonaise, tous les groupes ont travaillé sur un rythme. La consigne et les attendus avaient été clarifiés et il n'y

avait pas d'improvisation. Par la suite, il n'y a pas eu de réelles différences entre les différents niveaux. Par ailleurs, j'ai noté une différence intéressante entre les deux classes. En effet, lors de la mise en commun, les groupes de la classe de CP-CE1 ont chacun montré leur rythme en restant à leur place. Il y avait souvent un seul élève qui en faisait la démonstration. Lors de la mise en commun en classe de CE1-CE2, le premier groupe interrogé s'est levé et s'est dirigé devant toute la classe. Tous les groupes suivants ont suivi l'exemple et ont fait la démonstration en groupe devant la classe. Il n'y avait aucune consigne donnée quant à la démonstration, j'ai donc laissé chacun partager son rythme comme il le souhaitait. Toutefois, le fait de se placer devant la classe nécessitait d'avoir travaillé ensemble et que chaque membre connaisse le rythme choisi, ce qui ne paraissait pas être le cas dans la classe de CP-CE1. La démonstration commune nécessite également que les élèves sachent se produire ensemble de façon synchronisée devant des spectateurs. Ils devaient ainsi se regarder, s'écouter, donner les départs, etc. Il semble donc plus intéressant de demander aux élèves de réaliser la démonstration en groupe devant la classe, pour que chacun soit impliqué et pour développer des compétences de réalisation collective. En ce qui concerne plus particulièrement les rythmes créés par les élèves, la plupart étaient pertinents et ne nécessitaient pas de modification de ma part. Il semblerait que les élèves aient déjà acquis, en partie, le troisième stade du développement de la conscience rythmique évoqué par Willems (1976, p. 9) à savoir, la conscience de la mesure. Voici quelques rythmes trouvés par les élèves en séance 3, à gauche en classe de CP-CE1 et à droite en CE1-CE2 :

Table

Claquement de mains

Table

Claquement de mains

Table

Claquement de mains

Pieds

Table

Claquement de mains

Pieds

On remarque que les élèves ont souvent enchainé de simples noires, on retrouve très peu de croches ou autres. C'est l'emploi des diverses percussions sur divers temps qui différencie les rythmes créés. Je note d'ailleurs que les quelques rythmes comportant des croches ont été plus difficilement réalisés par le reste de la classe sur la musique. Il aurait fallu davantage de temps

pour que les élèves puissent les assimiler. Je remarque également qu'un groupe a réinvesti une notion vue à la séance précédente puisque le troisième rythme de la colonne des CP-CE1 comporte un accent sur le quatrième temps. Voici à présent quelques rythmes de la séance 5 :

Claquement de langue	
Claquement de doigts	

Claquement de mains	
Cuisses	

Claquement de doigts	
Claquement de langue	
Claquement de mains	
Pied	

Claquement de mains	
Pied	
Claquement de langue	
Pied	

Ici encore, les rythmes sont composés de simples noires. On remarque toutefois une variation des percussions choisies par rapport à la séance 3, pour souligner le caractère lent et doux du chant qu'elles accompagnent. Ces idées de percussions douces ont été mises en commun en classe entière avant la création des rythmes par groupe. Parmi les idées des élèves, on retrouvait également le claquement de deux doigts sur la paume de la main ou sur la table, ou encore le frappement du pied au sol sans lever le talon. D'autres idées peu appropriées ont été évoquées mais n'ont pas été retenues, telle que l'action de taper sur sa tête ou encore sur sa trousse. Parmi les exemples de rythmes créés en séance 5, on remarque également l'enrichissement des rythmes et de leur diversité chez les CE1-CE2. En effet le premier groupe combine trois types de percussions dont deux sont jouées en même temps sur le premier temps. Le deuxième groupe s'est, quant à lui, divisé en deux, pour que deux élèves jouent les premières lignes et deux autres jouent les deux dernières lignes. Nous avons donc séparé la classe pour réaliser cette polyrythmie. La progression des élèves en création de rythmes originaux a toutefois été difficile à suivre par la classe entière, qui présentait des difficultés à reproduire les rythmes sur la musique dans un laps de temps d'apprentissage très court. Encore une fois, la classe aurait eu besoin de davantage de temps pour parvenir à les réaliser correctement. En somme, malgré un début difficile, les élèves se sont parfaitement approprié l'exercice par la suite. Les créations se conformaient, pour la plupart, à la métrique des chants, à leur *tempo* et à leur caractère. Nous verrons à présent comment les élèves se sont approprié la pratique vocale.

4.4 Pratique vocale

En ce qui concerne le travail de pratique vocale, j'axerai mon analyse autour de trois points principaux, qui sont des éléments importants de l'évaluation finale, à savoir, l'appropriation du texte et la reproduction du modèle mélodique ainsi que les départs.

4.4.1 Appropriation du texte

Je rappelle que la nature et la longueur du texte variaient d'une séance à l'autre. Globalement, il n'y avait pas de problème significatif dans l'apprentissage des textes. En séances 1 les onomatopées du chant zaïrois n'ont pas nécessité d'apprentissage, la simple phase d'écoute a permis aux élèves d'assimiler les paroles. En séance 2, seuls quelques élèves ne connaissaient pas le chant, donc l'appropriation du texte a été simple et rapide. Toutefois, j'ai noté que la moitié de la classe qui commençait à chanter, entrait toujours légèrement en retard, tandis que le groupe qui répétait entrait au bon moment. Cela peut donc être dû à une faiblesse dans la maîtrise du texte. Par ailleurs, je n'en tiendrai pas rigueur dans l'évaluation, car il est difficile d'assimiler un texte en une séance. En séance 4, nous avons chanté uniquement sur diverses onomatopées en gardant seulement le mot « *paloma* ». Les diverses onomatopées ont été chantées correctement et au bon moment. C'est principalement la séance 3 qui a posé quelques problèmes. Je pensais en effet, que les élèves, apprenant l'anglais à l'école, pourraient chanter une petite partie du chant en anglais, mais ce ne fut pas le cas. Les élèves ne reconnaissaient aucun mot, ils ne parvenaient à répéter les phrases du refrain qu'approximativement et très lentement. Nous n'avons donc pas pu chanter ce qui était prévu. J'ai alors demandé aux élèves de ne chanter que les onomatopées « *Wey Hey* ». Après réflexion, il aurait été judicieux de découvrir la version française du chant qui s'intitule « chanson à virer » sur le même air (Les marins d'Iroise, 2011). En séance 5 nous avons utilisé une traduction du chant sans chanter de partie en japonais. Même s'il est difficile de retenir un texte en une seule séance, les élèves se sont parfaitement appropriés les paroles à l'aide de gestes illustrant les mots chantés. La traduction semble donc un bon moyen d'accéder à la pratique vocale de chant en langue étrangère. Pour conclure ce point, je dirai que les élèves sont globalement parvenus à s'approprier le texte des différents chants lorsque cela leur était possible. Dans l'évaluation, je prendrai en considération le peu de temps imparti aux élèves pour retenir le texte ainsi que la difficulté que représente le chant en langue étrangère. Nous verrons à présent comment les élèves sont parvenus à reproduire le modèle mélodique.

4.4.2 *Reproduction du modèle mélodique*

Seul le chant péruvien en séance 4 n'a pas su être chanté par les élèves. En effet, la mélodie présentait un schéma assez complexe, que les élèves ne parvenaient pas à reproduire. J'ai donc partagé la musique en deux. Le texte ci-dessous représente la répartition de la mélodie. Ce que j'ai chanté est en noir, ce que les élèves ont chanté est en jaune.

*Dos palomitas se lamentaban, **llorando**
Y una a la otra se consolaban, **diciendo:**
¿Quién te ha cortado tus bellas alas, **paloma?**
¿O algún falsario ha sorprendido **tu vuelo?**
Ay, ay, ay, paloma
¿O algún falsario ha sorprendido **tu vuelo?***

Comme c'était initialement prévu, tout a été chanté sur onomatopées à l'exception du cinquième vers « *ay ay ay paloma* ». Ainsi, les élèves des deux classes sont parvenus à enchaîner en alternance avec moi l'intégralité de la mélodie. C'était l'unique chant que les élèves ne sont pas parvenus à reproduire. Globalement, sur l'ensemble des séances, les élèves ont éprouvé quelques difficultés à chanter juste. J'ai remarqué ce phénomène principalement lorsque la mélodie descendait dans un registre plus grave. Les élèves, n'étant pas à l'aise, reproduisaient la mélodie quelques tons au-dessus et sortaient de la tonalité de base. Ce phénomène est apparu en séance 1 sur l'intégralité du chant, mais également en séance 4 sur les vers 2 et 4, plus grave sur la fin. J'ai pu également le remarquer en séance 2, lorsque les élèves ont chanté sur la musique. Lorsque c'était l'homme qui chantait avec une voix grave, les élèves cherchaient sans y parvenir à reproduire la mélodie sur une octave grave. Lorsque la femme chantait, les élèves reproduisaient la mélodie sur une octave aigüe qui correspondait davantage à leur tessiture. Toutefois, au bout de quelques répétitions, les élèves ont compris, par eux-mêmes, qu'ils pouvaient et devaient rester sur l'octave plus aigüe de la femme tout au long du morceau. Je ne suis pas beaucoup intervenue sur la justesse du chant produit par les élèves car le but n'était pas de viser la perfection sonore, mais plutôt de laisser les élèves explorer l'univers sonore et culturel des morceaux par le chant. Par ailleurs, si je souhaitais réellement travailler l'exécution d'un chant, ce travail devrait s'étendre sur plus d'une séance et le chant en question devrait s'accorder à la tessiture des élèves, ni trop grave, ni trop aigüe. Dans le cas contraire, le travail *a cappella* sur une tonalité adaptée devrait être privilégié car il est très difficile pour les élèves de s'adapter à un registre qui ne leur correspond pas. Un autre phénomène altère la justesse d'exécution. Lorsque je demandais aux élèves de chanter plus fort, avec plus d'entrain et de dynamisme, les élèves avaient tendance à crier et ainsi changer de

tonalité, voire, de mélodie. Enfin, le chahut et l'agitation des élèves altéraient également la production finale, puisque des bruits parasites interféraient avec le chant. Ces incidents survenaient plus souvent lorsque les élèves avaient peu à chanter. En séance 5, alors que les élèves devaient chanter sans interruption l'intégralité des paroles, l'attention des élèves était plus importante qu'en séance 1 ou 3 lorsqu'ils n'avaient que quelques onomatopées à chanter et lorsque les moments d'attente étaient plus importants. Ces moments d'attente et de reprises ont également fait émerger des difficultés liées aux départs.

4.4.3 Départs

Je distingue deux types de départs, celui qui est explicitement donné par l'enseignant et celui qui est implicitement donné par la musique. Le premier désigne des gestes, des signaux verbaux ou visuels. En séance 5 j'ai eu recours au décompte « 3-4 » qui a été rapidement et correctement interprété par les élèves. Durant les séances précédentes j'ai principalement eu recours aux signaux visuels. En séance 4 par exemple, je pointais du doigt mon torse lorsque je chantais, et la classe lorsque les élèves devaient chanter. J'avais également choisi un signal particulier pour avertir qu'ils devaient chanter la phrase « *ay ay ay paloma* ». Ces signaux ont également été compris par les élèves, nous permettant d'enchaîner le chant sans interruption, chacun saisissant parfaitement quand et quoi chanter. Ce sont les départs implicites donnés par la musique qui ont posé d'importants problèmes. En effet, par « départ implicite », je désigne les moments où l'élève sait qu'il doit chanter car il reconnaît, à l'écoute de la mélodie, que son tour arrive. En séance 2 sur la musique amérindienne, la classe était divisée en deux, chaque groupe devait être attentif à l'autre pour chanter au bon moment à sa suite. En séance 1 sur la musique zaïroise, c'est la technique responsoriale qui indiquait quand devaient chanter les élèves. Ces derniers devaient ainsi être attentifs au chanteur soliste, pour lui répondre au bon moment avec le vers correspondant. Ces départs demandent à l'élève d'être attentif et à l'écoute même quand il ne chante pas. J'ai souvent accompagné ces départs par des gestes mais la rupture des parties chantées par les élèves semblait rompre leur attention. En séance 1 et en séance 3 sur l'Europe, les élèves entraient souvent avec du retard, beaucoup moins en séance 4 sur l'Amérique du Sud car les parties chantées étaient plus importantes. Le problème n'a pas eu lieu en séance 5, où les parties chantées par les élèves ne s'interrompaient jamais. En séance 2 sur la musique amérindienne, les résultats furent mitigés. Le groupe chantant en premier entraînait souvent en retard mais, comme je l'ai expliqué plus haut, il peut s'agir d'une mauvaise maîtrise des paroles. Le groupe entrant en second présentait des retards les premières fois, mais a vite progressé vers une parfaite synchronisation avec le chant enregistré. Cette observation

s'est maintenue même après l'échange des rôles des deux groupes. Pour résumer, les problèmes remarqués lors de la pratique vocale sont principalement dus à des difficultés de concentration sur la durée mais aussi aux tessitures des voix trop graves de certains enregistrements. Même si j'ai pu observer une meilleure justesse chez les CE1-CE2 en séance 2 et 5, il n'y avait que très peu de différences de réalisation entre les deux classes. Nous verrons donc dans la partie qui suit, l'évaluation attribuée aux deux classes pour la pratique ainsi que les résultats de l'évaluation écrite.

4.5 Evaluations

Je rappelle que deux évaluations ont été réalisées. La première se base sur les observations émises durant toute la séquence, détaillées dans la partie précédente. Je prendrai en compte les difficultés liées à des tâches trop complexes pour le niveau des élèves de cet âge afin de ne pas les pénaliser, ainsi que les progressions des élèves. Cette évaluation est, pour rappel, entièrement collective. La seconde évaluation est individuelle et se base sur l'écoute. Les élèves doivent se remémorer les chants étudiés et leur origine puis tenter de reconnaître l'origine de trois chants inconnus. Enfin, la reconnaissance instrumentale sera évaluée à partir de deux des trois chants inconnus.

4.5.1 Evaluation collective par classe

Les résultats des deux classes (annexe 12) sont très proches. Je note toutefois une différence entre les deux classes au niveau de la description des éléments sonores, plus précis chez les CE1-CE2 que chez les CP-CE1. J'ai également valorisé la présentation des rythmes créés chez les CE1-CE2, qui les ont restitués en collectif. Malgré un départ laborieux de création en séance 3 chez les CP-CE1, je leur ai tout de même accordé une évaluation positive au vu des nets progrès observés en séance 5. Le plus grand obstacle de cette séquence réside donc dans l'attitude des élèves, qui perçoivent l'éducation musicale comme un jeu. Le chahut et le manque de concentration entravent le bon déroulé des séances malgré la motivation des élèves. Il serait judicieux de penser à raccourcir les phases d'écoute et d'enrichir la pratique vocale afin que les élèves puissent être plus actifs. Si les résultats de l'évaluation collective sont plus ou moins similaires dans les deux classes, la partie qui suit déterminera s'il en est de même de l'évaluation individuelle d'écoute et de connaissances.

4.5.2 *Evaluation individuelle : reconnaissance du continent*

Les tableaux en annexe 13 présentent les choix de continent des élèves pour chaque chant. Les chants ont été passés selon l'ordre suivant : 1. *Ani Kuni* / 2. *Sakura sakura* / 3. *Drunken Sailor* / 4. *Senki Likuta* / 5. *Dos palomitas* / 6. *Rocky road to Dublin* / 7. *Ojos azules* / 8. *Ilongo*

Les trois chants inconnus sont donc diffusés à la fin, une fois que tous les chants connus ont été écoutés. Les colonnes des tableaux indiquent le numéro des chants. Chaque cellule comporte le choix de continent de l'élève pour chaque chant. Les abréviations « AS », « AN », « Antarc » et parfois « Océ. » désignent respectivement l'Amérique du Sud, l'Amérique du Nord, l'Antarctique et l'Océanie. Lors de l'évaluation, j'ai donné la possibilité aux élèves de m'indiquer qu'ils ne connaissaient pas la réponse, sans essayer de placer de numéro sur la carte. Ils devaient alors placer le numéro tout en haut de leur feuille pour m'indiquer qu'ils avaient entendu le chant, mais ne souhaitaient pas se prononcer. Ces réponses sont indiquées par un point d'interrogation dans le tableau. Le signe « / » est utilisé lorsque le numéro du chant n'a été placé nulle part sur la copie. Les réponses correctes sont en vert et les réponses incorrectes sont en rouge. Les deux dernières colonnes décomptent respectivement le nombre de réponses correctes de l'élève, sur 8, et le nombre de réponses correctes pour les chants inconnus uniquement, sur 3. Enfin, les 4 dernières lignes indiquent le nombre total de réponses correctes de l'ensemble des élèves ainsi que leur moyenne sur 8 et 3. Les deux dernières lignes indiquent le score des élèves sans prendre en compte les mauvaises réponses données sur un chant où l'élève était absent lors de la séance du continent concerné, ainsi que la moyenne correspondante. Ainsi, sur les deux dernières lignes du tableau, les mauvaises réponses données sur les chants 5 et 7 ne seront pas comptabilisées si l'élève était absent lors de la séance 4 sur l'Amérique du Sud. Ces absences sont indiquées par un astérisque. Les bonnes réponses données alors que l'élève était absent à la séance correspondante sont tout de même comptabilisées. Les élèves absents lors de l'évaluation sont présents dans le tableau, coloriés en gris. Les deux tableaux en annexe 13 présentent donc les résultats des élèves par classe. Les élèves sont regroupés selon les groupes constitués lors des séances. J'ai regroupé les résultats dans les tableaux ci-dessous :

CP-CE1		
Total	113/192	29/72
Moyenne	4,71/8	1,2/3
Total sans absences	113/ 184	29/ 68
Moyenne sans absences	4,91/8	1.28/3

CE1-CE2		
Total	127/184	34/69
Moyenne	5.52/8	1.47/3
Total sans les absences	127/181	34/67
Moyenne sans les absences	5.61/8	1.52/3

Dans un premier temps, je ne remarque aucune correspondance entre les résultats des élèves d'un même groupe. Les résultats sont hétérogènes. Cela signifie que l'assimilation culturelle et musicale relève d'un travail individuel qui n'est pas significativement influencé par le groupe de travail. Dans un second temps, les résultats laissent apparaître un écart important entre les deux classes, comme j'en avais fait l'hypothèse. La moyenne générale sans les absences est supérieure chez les CE1-CE2. Puisque les classes sont doubles, des CE1 sont présents dans les deux classes. On peut donc se demander quel écart apparaît réellement entre les niveaux et non entre les classes. Les tableaux⁶ ci-dessous indiquent les résultats et moyennes générales des élèves en séparant chaque niveau. Les CE1 des deux classes sont représentés dans un tableau commun.

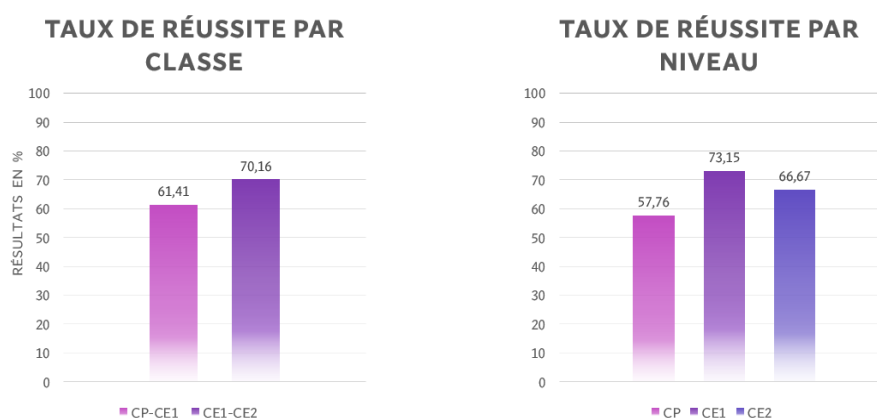
CP		
Total	67/120	13/45
Moyenne	4,47/8	0,87/3
Total sans les absences	67/ 116	13/ 43
Moyenne sans les absences	4.62/8	0.9/3

CE1		
Total	79/112	26/42
Moyenne	5.64/8	1.86/3
Total sans les absences	79/ 108	26/ 40
Moyenne sans les absences	5.85/8	1.95/3

⁶ Les tableaux détaillés sont en annexe 14

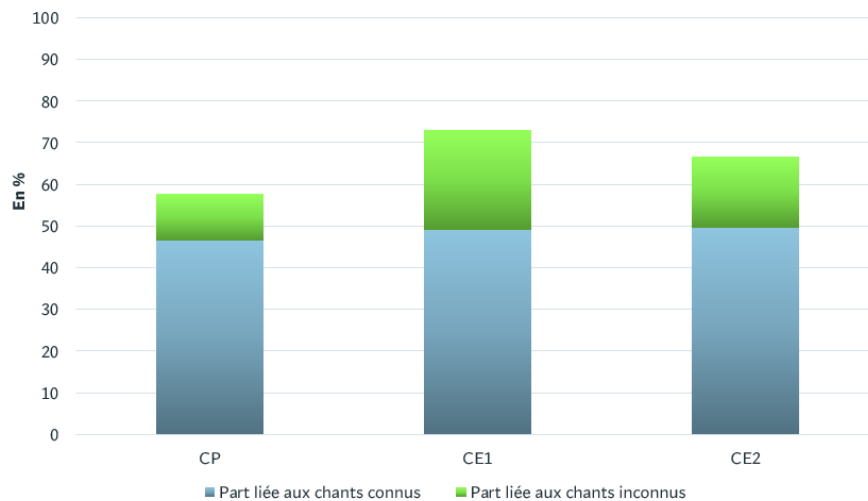
CE2		
Total	94/144	25/54
Moyenne	5.22/8	1.33/3
Total sans les absences	94/141	25/52
Moyenne sans les absences	5.33/8	1.38/3

Cette répartition des résultats réfute ainsi en partie l'hypothèse affirmant que la réussite est liée au niveau des élèves. En effet, il est vrai que les élèves de CP ont nettement moins bien réussi cette tâche, par ailleurs, ce sont les CE1 qui ont été les plus performants, avec un score total qui dépasse de plus d'un point celui des CP et qui dépasse de quelques dixièmes de point celui de leurs camarades du niveau supérieur en CE2. Cette observation est d'autant plus perceptible sur les graphiques suivants :



Le constat vaut à la fois pour la première partie, qui vise à évaluer ce que les élèves ont retenu de nos séances mais aussi pour la deuxième partie, qui porte sur leur capacité à mettre en lien un chant qu'ils ne connaissent pas avec ce que nous avons écouté et étudié, comme nous le voyons sur le graphique ci-dessous :

Répartition du taux de réussite par niveau et parts des chants connus et inconnus



En revanche, l'interprétation des chiffres doit être nuancée par des observations supplémentaires.

4.5.3 Interprétation des réponses des élèves

Il semblerait que plusieurs élèves aient pensé qu'un chant de chaque continent serait écouté. Lena et Filip en classe de CP, mais aussi Léo et Paul en CE2, ont tous correctement rempli les 5 premiers chants sur la carte. Puis ils ont poursuivi l'exercice en associant les chants suivants aux continents restants, l'Océanie et l'Antarctique. Enfin, puisqu'il ne restait plus de continent vide pour le dernier chant, ils étaient forcés de lui attribuer un continent déjà pris. Leur choix se porta sur l'Afrique, qui était la bonne réponse. On peut alors supposer que ces quatre élèves auraient tout à fait été capables d'associer les chants inconnus au bon continent s'ils n'avaient pas interprété les consignes de cette manière. On retrouve chez Tom (CP) et Elisa (CE2) des erreurs d'inversion de réponses. La cause est sans doute similaire à celle que je viens d'évoquer, je tâcherai de l'expliquer en prenant l'exemple de Tom. Ne sachant pas de quel continent venait le premier chant, Tom lui a associé le continent européen, qui est une réponse erronée. Il savait toutefois que nous n'avions écouté qu'un seul chant par continent. Lorsque le chant européen est passé, il l'a donc associé au continent du premier chant, l'Amérique du Nord. C'est exactement la même stratégie que je perçois chez Elisa avec le continent africain. On peut donc supposer que deux erreurs sont commises à cause d'une seule et que si le chant amérindien avait été passé en 5^e position, aucune erreur n'aurait été commise. Cette supposition se confirme avec la suite des résultats d'Elisa, qui a correctement associé chaque morceau inconnu à son

continent d'origine, y compris l'Afrique. D'autres erreurs doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats. Léandre R. en CE2 a confondu l'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud tout au long de l'exercice. Ainsi, pour cet élève, les deux morceaux péruviens viennent du même continent. On peut faire la même observation chez Jade et Eva en classe de CE1-CE2. Cette dernière a, en effet, attribué l'Océanie au chant numéro 5 venant d'Amérique du Sud, mais aussi au chant 7 venant du même continent. Pour Jade, c'est aux deux chants venant d'Europe qu'elle a attribué l'Amérique du Nord. Ces élèves, bien qu'ils aient commis une erreur, ont en réalité perçu les ressemblances entre deux chants de même origine et de même genre. Il est d'autant plus intéressant de préciser que Jade était absente le jour où nous avons écouté le chant irlandais. Jazz et Juliette en CE2 ont, quant à elles, beaucoup échangé durant l'évaluation, cela se traduit donc par des réponses et résultats similaires. Enfin, la copie de Gabrielle (annexe 15) comporte de nombreuses ratures. Je suppose qu'elle s'est aperçue d'une erreur au milieu de l'exercice, changeant ainsi toutes les réponses écrites avant. N'ayant plus l'ordre des chants en tête, les modifications sont fausses, le chant numéro 2 apparaît sur deux continents différents tandis que le numéro 1 n'apparaît plus. Je souhaiterais à présent déterminer si les erreurs commises par les élèves sont partagées, c'est-à-dire si, parmi les erreurs, un chant a été associé à un même continent par un grand nombre d'élève.

4.5.4 Répartition des réponses par chant

Voici l'ensemble des réponses données par les deux classes sur les 8 chants écoutés lors de l'évaluation :

	1	2	3	4	5	6	7	8
AN	33	4	3	2	3	6	4	3
AS	4	0	2	4	33	1	13	4
Europe	1	2	33	2	1	23	5	0
Asie	1	42	1	0	2	1	10	3
Afrique	6	0	2	36	3	1	1	27
Océanie	1	0	4	3	4	11	7	3
Antarctique	0	0	0	0	0	1	6	3
Sans réponse	1	0	2	0	1	2	1	3

Le chant le mieux maîtrisé est celui d'Asie (2). La quasi-totalité des élèves se sont souvenus de son origine, il est directement suivi par le chant d'Afrique (4). Ces deux chants sont également ceux dont les continents d'origine ont été le mieux retrouvés lors des séances 1 et 5. En ce qui concerne les erreurs commises, les résultats les plus frappants sont ceux du chant

7 sur l'Amérique du Sud. A trois élèves près, autant d'élèves l'ont associé au continent asiatique qu'à son continent d'origine, l'Amérique du Sud. Ceci peut être dû au caractère lent du chant. En effet, lors de la séance 5 sur la musique japonaise, j'avais fait remarquer aux élèves que le chant écouté était bien plus lent que tous ceux étudiés avant. Il se peut donc que la différence de dynamisme ait conduit certains élèves vers l'Asie au lieu de l'Amérique du Sud. Le chant numéro 6 a également eu de nombreuses réponses tournées vers l'Océanie. Ceci est difficilement explicable puisque nous n'avons jamais écouté de chant provenant de ce continent. Il se peut donc qu'ils aient pensé qu'un chant serait associé à chaque continent, comme je l'ai évoqué précédemment. C'est enfin le chant 8 provenant d'Afrique qui a été le chant inconnu avec le plus de réponses correctes. Cette observation confirme donc l'hypothèse que les élèves ont une sensibilité particulière envers la musique d'Afrique. Voyons à présent ce qu'il en est de la reconnaissance instrumentale.

4.5.5 Reconnaissance instrumentale

Les tableaux en annexe 16 présentent le choix instrumental des élèves pour les deux écoutes. La guitare, le *bodhrán*, l'accordéon et le violoncelle concernent le chant irlandais écouté en sixième position. Le piano, la *quena*, la *zampoña* ainsi que le *charango* concernent le chant péruvien (voir annexe 4). Les croix positionnées dans les cellules correspondent aux choix des élèves. Les réponses justes sont en vert, les réponses fausses en rouge. Les cases jaunes correspondent aux instruments qui sont présents dans le chant mais que l'élève n'a pas mentionnés. Les dernières colonnes correspondent respectivement au nombre de réponses justes et au nombre de réponses fausses données par l'élève, les instruments oubliés ne sont pas comptabilisés. Les deux dernières lignes correspondent aux réponses totales de la classe et à la moyenne générale. Nous verrons dans un premier temps la répartition des réponses par classe à travers le tableau⁷ récapitulatif des résultats ci-dessous :

CP-CE1		
Total	72/96	20
Moyenne	3/4	0,83

CE1-CE2		
Total	74/92	12
Moyenne	3,22/4	0,52

⁷ Les tableaux détaillés sont en annexe 17

Ici encore, on remarque une légère différence entre les deux classes. La classe de CE1-CE2 obtient un plus grand nombre de réponses correctes pour moins de réponses fausses. L'hypothèse mettant en relation les capacités de discrimination et l'âge se confirme. Je vais alors classer ces résultats par niveaux dans les tableaux qui suivent :

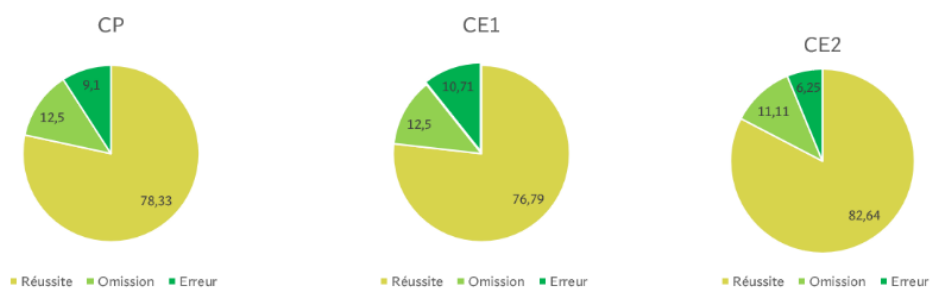
CP		
Total	45/60	11
Moyenne	3/4	0,73

CE1		
Total	42/56	12
Moyenne	3/4	0,86

CE2		
Total	56/72	9
Moyenne	3,11/4	0,5

Une fois encore, le classement par niveau réfute partiellement les hypothèses émises. Il y a bien un avantage pour les CE2. Ces derniers obtiennent davantage de réponses correctes que les CP et CE1 pour moins d'erreurs commises. Cependant, les CE1 n'obtiennent, quant à eux, pas de meilleurs résultats que leurs camarades du niveau inférieur. Pour la même moyenne de réponses correctes, ils ont commis davantage d'erreurs. Par ailleurs, la marge de différence est très mince entre les CP et les CE1 tandis que les CE2 semblent bien plus à l'aise sur l'exercice, comme le confirme le graphique récapitulatif suivant :

Résultats de l'exercice de reconnaissance instrumentale par niveau



On peut donc affirmer qu'il existe une légère corrélation entre le niveau et / ou l'âge et les capacités de discrimination auditive. Une des causes majeures des différences de capacités reste toutefois la sensibilité des élèves et leur rapport personnel à la musique. Je tâcherai à présent d'examiner la répartition des choix des élèves par instrument

4.5.6 Répartition des choix instrumentaux des élèves

Le tableau ci-dessous indique combien d'élèves ont retenu ou non les instruments indiqués.

	Guitare	Accordéon	<i>Bodhrán</i>	Violoncelle	Piano	<i>Quena</i>	<i>Zampoña</i>	<i>Charango</i>
Oui	18	7	47	1	6	7	43	46
Non	29	40	0	46	41	40	4	1

La majorité des élèves a fait le bon choix d'instruments pour chaque chant, à l'exception de la *quena*, que peu d'élèves sont parvenu à percevoir. En effet, la grande majorité des élèves ont entendu de la flûte mais n'ont pas perçu deux types de flûte, leur choix s'est donc porté sur la *zampoña* pour la plupart. Ce résultat n'est pas inattendu car il est très difficile de percevoir deux instruments ayant des sonorités si proches l'une de l'autre. Je remarque également que beaucoup d'élèves ont entendu de la guitare sur le premier morceau. Il peut s'agir d'une impression liée à la sonorité du *bodhrán* sur l'enregistrement. Je constate également que les élèves ont globalement du mal à limiter le nombre d'instruments entendus. En effet, en séance 5, alors que la voix n'était accompagnée que d'un *koto*, tous les groupes ont considéré avoir entendu au moins deux instruments. De plus, puisque plusieurs élèves ont également retenu l'accordéon, il se peut que certains aient mal compris la consigne et aient choisi les instruments entendus durant tout le chant lors du premier exercice au lieu des instruments entendus dans le court extrait passé lors du deuxième exercice. Par la suite, il y a, en effet, de la guitare mais aussi du violon et de l'accordéon. En ce qui concerne le deuxième chant, 6 élèves ont perçu du piano. Il est probable que ce qu'ils entendaient était en réalité la guitare, que j'ai choisi de ne pas faire apparaître dans les choix. Le chant n'était donc peut-être pas approprié à l'exercice puisque l'identification de la guitare parmi les *charangos* aurait été trop difficile, mais l'absence de l'instrument parmi les choix induit les élèves en erreur puisqu'ils perçoivent tout de même l'instrument. Par ailleurs, tous les élèves sans exception ont entendu et identifié le *bodhrán*. Lors des séances, c'étaient également les percussions que les élèves percevaient le mieux. Le *charango*, très présent dans le chant, a lui aussi été perçu par la quasi-totalité des élèves.

Conclusion

L'éducation musicale s'est avérée être bon moyen d'ouvrir les élèves à la diversité culturelle. En effet, les séances ont poussé les élèves à mettre en relation les phénomènes sonores musicaux avec leurs connaissances. Cette mise en relation procure aux élèves un nouvel angle de vue de diverses cultures, en confortant ou confrontant leurs conceptions initiales. Ces connaissances sur lesquelles s'appuient les élèves sont acquises via la scolarité mais aussi et surtout via leurs expériences personnelles et leur éducation en dehors de l'école. Les niveaux des élèves et les outils qui sont à leur disposition varient donc d'un élève à l'autre. La culture générale, indispensable pour identifier des éléments culturels, est répartie de façon hétérogène et disparate au sein des élèves d'une classe, mais aussi au sein des classes et des niveaux d'une école. Le point de départ de cette séquence n'est donc pas le même pour chaque élève. La séquence semble ainsi permettre à ceux qui ont un bagage de connaissances suffisant, de s'appuyer sur un support permettant d'avancer davantage dans leur conception des cultures. Par ailleurs, en ce qui concerne les élèves qui n'auraient pas un bagage suffisant, la séquence ne semble pas leur permettre d'assimiler des connaissances et conceptions solides des cultures. La séquence nécessiterait donc quelques changements pour s'adapter à l'hétérogénéité des savoirs. Il semblerait dans un premier temps que les CP soient trop jeunes pour ce type de tâche. Ils ont, en effet, montré des résultats globalement faibles lors de l'évaluation individuelle. De plus, ils ont éprouvé de grandes difficultés à trouver des justifications lors des phases d'écoute et de reconnaissance des continents, démontrant que leur culture générale et leurs connaissances ne sont pas suffisantes pour servir d'outil. La séquence serait donc envisageable à partir du CE1 mais avec quelques adaptations. En effet, n'écouter qu'un seul chant d'une certaine culture me paraît insuffisant pour intégrer des particularités culturelles. Les élèves ont mieux réussi à identifier le chant inconnu venant du Zaïre en Afrique que les autres car ils avaient déjà assimilé un certain nombre de paramètres musicaux de cette culture. Ainsi, une séquence plus longue de deux séances par continent pourrait s'avérer plus efficace pour transmettre aux élèves un plus grand nombre de références musicales et leur permettre de faire des liens plus précis. Il conviendrait également, pour le cycle 2, de retirer de la liste des choix les continents qui ne sont pas abordés. En effet, beaucoup d'élèves se sont concentrés inutilement sur l'Océanie, jusqu'à l'évaluation. Il serait plus avantageux et productif de réduire les choix possibles des élèves. Enfin, pour un meilleur résultat, il serait bénéfique d'avoir travaillé avec les élèves les compétences musicales séparément. La reconnaissance instrumentale, l'identification et la reproduction de rythmes et enfin le chant, n'ont démontré aucune différence significative de

réalisation entre les différents niveaux et peuvent donc être travaillées individuellement dès le CP. Il conviendra de mobiliser davantage le corps, notamment dans la réalisation du rythme, mais aussi dans la pratique vocale. La séquence est intéressante et amène des réflexions pertinentes de la part des élèves. Toutefois, elle consolide les savoirs plus qu'elle n'en apporte de nouveaux. On peut donc imaginer réaliser cette séquence en cycle 3 avec des élèves ayant un bagage de connaissances normalement plus important. Enfin, je rappelle que j'ai réalisé ces séances dans une école où je n'étais qu'en stage de mise en situation professionnelle. Il ne s'agissait donc pas de classes que j'avais en charge dans d'autres disciplines. On peut alors s'interroger sur l'articulation d'une telle séquence avec le reste des apprentissages. Comment organiser les apprentissages parallèles pour préparer les séances en fournissant aux élèves des outils de connaissance et de culture ? Comment homogénéiser les enseignements des différentes disciplines pour que la séquence prenne un sens pour l'ensemble des apprentissages ? Et ainsi, en tant qu'enseignant polyvalent, comment articuler l'interdisciplinarité, non seulement lors des séances d'éducation musicale, mais aussi lors des séances d'autres disciplines ?

Bibliographie

Ouvrages

- Arguin, M. (2003). L'attention sélective. Dans : André Delorme éd., *Perception et réalité: Une introduction à la psychologie des perceptions* (pp. 425-443). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Bates, D., Plog, F. (1990). *Cultural anthropology*. New York: McGraw-Hill.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Dobrzynski, Anne-claire. (2018). Chapitre 2. La transdisciplinarité : histoire, logiques et effets. Dans : Albert Ciccone éd., *Aux frontières de la psychanalyse: Soins psychique et transdisciplinarité* (pp. 41-54). Paris : Dunod.
- Francès, R. (1986). *Le développement perceptif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gérard, F-M., Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Guittet, A. (2013). Chapitre 5 - Écouter. Dans : A. Guittet, *L'entretien: Techniques et pratiques* (pp. 81-96). Paris: Armand Colin.
- Habellion, D. (2021). *Chanter et faire chanter*. Retz, s.l.
- Hirsch, E., Kett, J., Trefil, J. (2002). *The new dictionary of cultural literacy*. New York: Houghton Mifflin Co.
- Holcomb, T. traduit par Golaszewski M. (2016). *Introduction à la culture sourde*. Toulouse : Érès.
- Lecordier, D. (2012). Culture. *Les concepts en sciences infirmières : 2ème édition* (pp. 140-143). Toulouse : Association de Recherche en Soins.
- Levèvre, C., Loulendo, J., l'ensemble Kodia (1993). *Africa Musique traditionnelles du Centre et de l'Ouest*. Courley : J.M. Fuzeau.
- Ormezzano, Y. (2000). *Le guide de la voix*. Odile Jacob, s.l.

Powell, J.-W. (1896). *Fourteenth annual report of the Bureau of ethnology to the secretary of the Smithsonian institution*, t. 2, Washington: Government printing office.

Renaut, A. (2010). *Découvrir la philosophie 2 : La Culture*. Odile Jacob, s.l.

Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*. Paris: Presses universitaires de France.

Tyler, E. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. London : Murray.

Wolff, F. (2015). *Pourquoi la musique ?* Paris : Fayard.

Willems, E. (1976). *Le rythme musical*. Bienne : Pro musica.

Articles

Baillat, G., Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration & Éducation*, 158, 65-70.

Bellier, A., Secheresse, T., Stoeckle, A., Chaffanjon, P. (2018). Essai interventionnel sur l'impact d'une musique d'ambiance sur l'anxiété durant les dissections anatomiques. *Morphologie* 102(338), 192.

Charlier, J.-L. (2012). Un cas musical : la musique Inca (et ses survivances). En ligne <http://hdl.handle.net/2078.1/159031>. Consulté le 8 avril 2022.

Habib, M. (2019). La musique à l'école son impact neurologique. *Bienfaits de la musique à l'école, une expérience européenne*, 31-51. Universitätsverlag Potsdam.

Journet, N. (2001). L'illusion des cultures, Entretien avec Adam Kuper. *Sciences humaines*, 113, 313-320.

Keegan, N. (2005). Call-and-Response: An Ancient Linguistic Device Surfaces in Usher's "Love in This Club". *Elements*, 5(2), 9-20.

pLaparra, M., Margolinas, C. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. *La construction des inégalités scolaires*. Presses universitaires de Rennes. 111-130.

Lowe, A. (2002). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. *Éducation et francophonie* 30(2), 220-240. Québec : ACELF.

Madricardo, H. (2001). Langues et cultures à l'école. *Études de linguistique appliquée*, 123-124, 325-331.

Maizières, F. (2013). L'éducation musicale à l'école primaire en France. *Recherche et formation*, 73, 21-36.

Malm, W. P. (2021). Japanese music. *Encyclopedia Britannica*. En ligne <https://www.britannica.com/art/Japanese-music>. Consulté le 8 avril 2022.

Moussard, A., Rochette, F., Bigand, E. (2012). La musique comme outil de stimulation cognitive. *L'Année psychologique*, 112, 499-542.

Müh, Roger. (2010). Le bruit s'organise, joue avec le silence et devient musique. *Spirale*, 53, 109-116.

Radiofrance (2021). Ani Kuni, les origines amérindienne d'une comptine. En ligne <https://www.radiofrance.fr/francemusique/podcasts/maxxi-classique/ani-kuni-les-origines-amerindiennes-d-une-comptine-6957982> consulté le 23 mars 2022.

Randin, J. (2008). Qu'est-ce que l'écoute: Des exigences d'une si puissante « petite chose ». Approche Centrée sur la Personne. *Pratique et recherche*, 7, 71-78.

Salthun-Lassalle, B. (2021). Pour mémoriser, il faut être actif !. *Cerveau & Psycho*, 132, 10.

Textes officiels

MENJS, Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et du Sport (2007). Qu'est-ce que l'écoute ? Imaginer sentir créer. *Ressources eduscol*. https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/27/0/ecoute_116270.pdf.

MENJS, Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et du Sport (2016). L'écoute : Exemples de mise en œuvre. *Ressources eduscol*. <https://eduscol.education.fr/document/14329/download>.

MENJS, Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et du Sport (2018). Bulletin Officiel n°30 du 26 juillet 2018.

MENJS, Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et du Sport (2020). Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020.

Mémoire

Riff, T. (2018). *Contribuer à la décentration et développer des compétences langagières, coopératives ainsi que l'expression des émotions par la pratique des ateliers à visée philosophique à l'école maternelle*. [Mémoire, ESPE Orléans-Tours]. Dumas.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01887684>

Audios et vidéos

Arco Iris Del Cusco (1975). Dos palomitas. *Desde el tahuantinsuyo*. Volcan, 3mn38. En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=AReBU69cask>. Consulté le 8 avril 2022.

Artiste inconnu (2021). *Sakura Sakura*. En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=0Hvo4Db3NT8&t=4s>. Consulté le 8 avril 2022.

Atauje, J. (2019). *Quena Y Zampoña- Adiós Pueblo De Ayacucho - Musica Andina*. 2mn04. En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=c-7OJOxP6p4>. Consulté le 9 avril 2022.

Freedman, A. (2015). *Yugure - Shakuhachi Zen Meditation Music*. 5mn22. En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=hiv59-pNHH4>. Consulté le 9 avril 2022.

Fuyuki, E. (2012). *A performance by professional Japanese Koto Player: "Sakura, Sakura"*. 5mn33. En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=ImvrPNHVTI8>. Consulté le 9 avril 2022.

Irish Rovers, (2012). *Drunken Sailor*. Drunken Sailor. Rover Records. 2mn39. En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=qGyPuey-1Jw>. Consulté le 8 avril 2022.

Les Marins d'Iroise (2011). *Chanson à virer. D'Iroise et D'ailleurs*. 2mn16. En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=ibTOlrMLYaU>. Consulté le 30 avril 2022.

- Los Uros Del Titicaca (1981). Ojos azules. *Poco a poco*. 4mn12. En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=BoLZRaM2vfA>. Consulté le 8 avril 2022
- Loulendo, J., et Kodia. (1994). Ilongo. *Africa, Musiques traditionnelles du Centre et de l'Ouest*. Courley : J.M. Fuzeau. Support CD, 1mn23.
- Loulendo, J., et Kodia. (1994). Senki Likuta. *Africa, Musiques traditionnelles du Centre et de l'Ouest* Courley : J.M. Fuzeau. Support CD, 2mn23.
- Native American dancers (2020). *Native American dancers in the Netherlands*. 2mn36. En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=xaQX6R4XOAK&t=82s>. Consulté le 9 avril 2022.
- Rocky road to Dublin (2008). The High Kings. *The High Kings*. 3mn13 En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=BoLZRaM2vfA>. Consulté le 8 avril 2022.
- Solhal (2018). Ani Couni. *Autour du monde*. Collection gold enfant. 2mn02. En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=rajI2l2kN24>. Consulté le 08 avril 2022.
- Torres, J. (2010). *El Humahuaqueño, Festival d'Ile de France*. 3mn19. En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=ZPzUBLRmT0s>. Consulté le 9 avril 2022.
- Young, P. (2017). *Sally Gardens and the Knotted Cord, Irish reels, melodeon, accordion*. 2mn23. En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=SSKwQbgZZS8>. Consulté le 9 avril 2022.

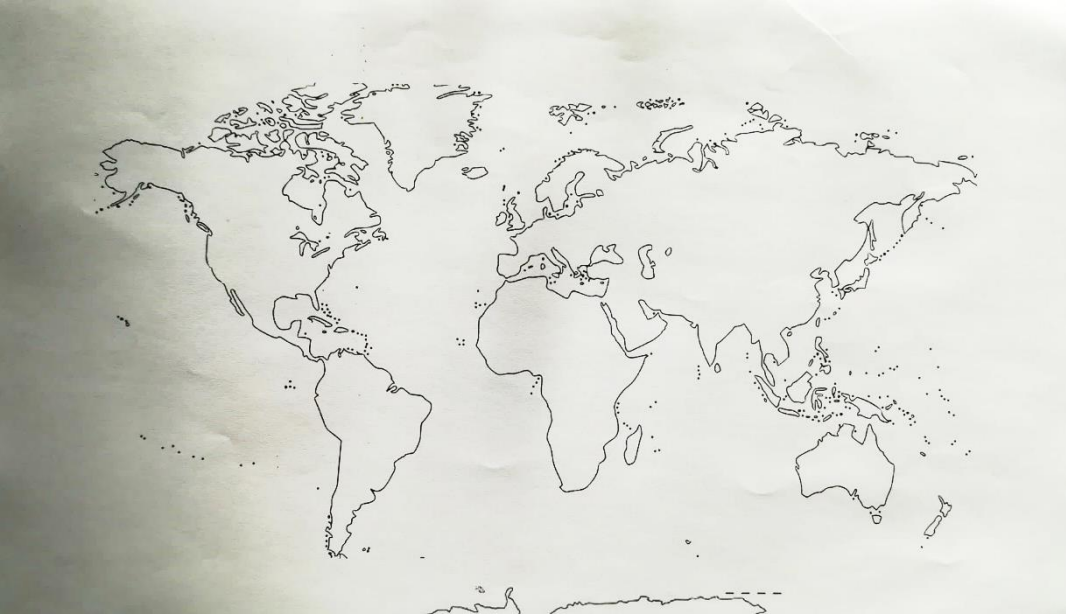
Glossaire

Binaire	La musique est dite « binaire » lorsqu'un temps se décompose en 2.
Chant de quête	Chanté en porte à porte lors des fêtes dans le but de collecter de l'argent ou des biens en retour
Contretemps	Attaquer un temps sur un temps faible. Lorsqu'on tape des mains sur la pulsation, le contretemps tombe entre les clappement de mains.
Huayno	Musique et danse bolivienne souvent jouée lors des fêtes, mariages ou au carnaval.
Pulsation	Battement organisant le rythme musical apparaissant de façon cyclique tout au long du morceau
Tempo	Vitesse constante d'exécution d'un morceau
Ternaire	La musique est dite « ternaire » lorsqu'un temps se décompose en 3.
Tessiture	Etendue de sons vocaux ou instrumentaux du plus grave au plus aigue
Yaraví	Chant traditionnel péruvien d'appartenant à une complainte mélodique

Annexe 1 : Fiche séquence

Les musiques du monde		
Domaine : Education musicale		
Ce qui est attendu des enfants : - Reconnaître et reproduire des caractéristiques musicales et culturelles de chants de diverses origines - Créer des séquences rythmiques		
Objectifs généraux de la séquence : - S'ouvrir à diverses cultures par l'éducation musicale - Développer des compétences musicales		
Cycle : 2 Niveau(x) de classe : CP-CE1-CE2		Période de l'année scolaire : 4
Nombre de séances : 5 et une évaluation		Matériel à prévoir : Mappemonde + étiquettes continent Images instruments Audios ou vidéos des chants et musiques
Séances	Objectifs :	Activités de l'élève :
Séance 1	Reconnaître et reproduire des caractéristiques musicales et culturelles d'un chant d'origine africaine.	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute et recherche de la provenance du chant et des instruments présents - Reproduction d'une cellule rythmique - Reproduction de la mélodie
Séance 2	Reconnaître et reproduire des caractéristiques musicales et culturelles d'un chant d'origine amérindienne.	
Séance 3	Reconnaître et reproduire des caractéristiques musicales et culturelles d'un chant d'origine celtique.	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute et recherche de la provenance du chant et des instruments présents - Création d'une cellule rythmique - Reproduction de la mélodie
Séance 4	Reconnaître et reproduire des caractéristiques musicales et culturelles d'un chant d'origine latine.	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute et recherche de la provenance du chant et des instruments présents - Reproduction d'une cellule rythmique - Reproduction de la mélodie
Séance 5	Reconnaître et reproduire des caractéristiques musicales et culturelles d'un chant d'origine asiatique.	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute et recherche de la provenance du chant et des instruments présents - Création d'une cellule rythmique - Reproduction de la mélodie
Séance évaluative	Reconnaître l'origine d'un chant vu en classe ou ressemblant Reconnaître les instruments dans un chant	<ul style="list-style-type: none"> - Identification du continents des chants vus en classe - Identification du continent de chants inconnus - Identification des instruments de chants inconnus

Annexe 2 : support





Annexe 3 : leçons

Musiques du monde (1)

Nous avons écouté et chanté un chant qui s'appelle Senki Likuta.

C'est un chant qui vient d' _____ plus précisément du Zaïre (qui est maintenant le Congo). Il est chanté en lingala.



Voici un extrait :

O senki likuta na kendé na zan
na samba mikaté na lia na baninga
iyaiya oiyaiya o
iyaiya oiyaiya o

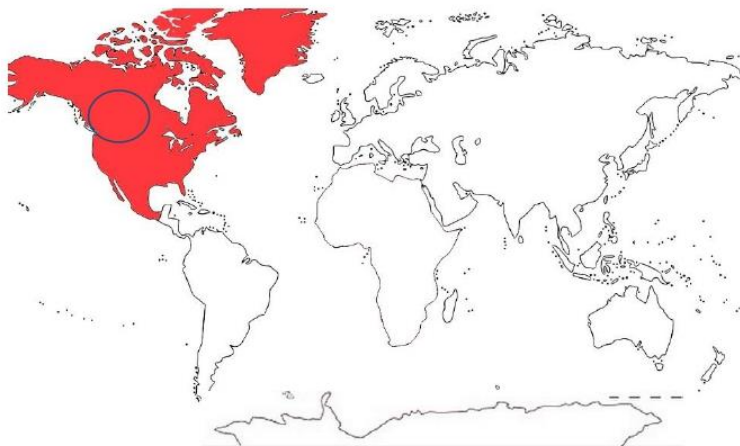
Nous avons entendu plusieurs instruments :



Musiques du monde (2)

Nous avons écouté et chanté un chant qui s'appelle Ani Kuni, c'est une prière traditionnelle _____.

Ce chant vient donc d'_____.



Voici les paroles :

Ani couni chaounani x2

Awawa bikana caïna x2

Eiaouni bissinni x2

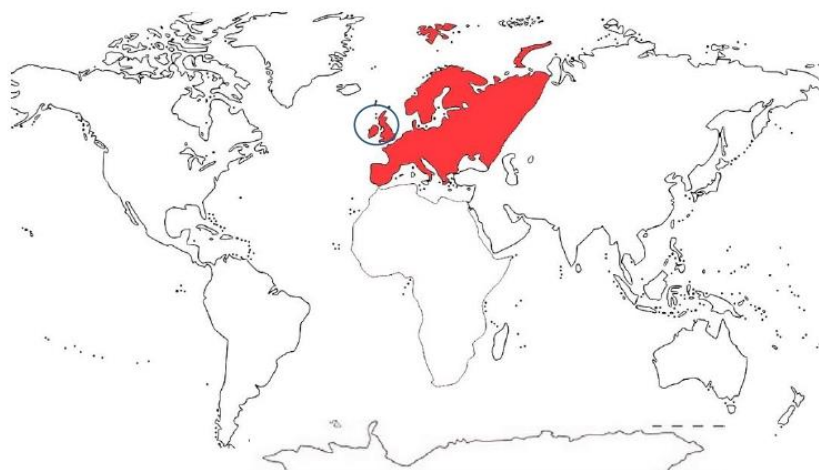
Nous avons entendu plusieurs instruments :



Musiques du monde (3)

Nous avons écouté et chanté un chant qui s'appelle *Up she rises**, c'est un chant de marin irlandais.

Ce chant vient donc d' _____.



Voici les paroles du refrain :

Wey-hey and up she rises,
Wey-hey and up she rises,
Wey-hey and up she rises,
Early in the morning

Nous avons entendu plusieurs instruments :



* (Drunken sailor)

Musiques du monde (4)

Nous avons écouté et chanté un chant qui s'appelle *Dos palomitas*.

C'est une musique qui vient du Pérou en _____.



Voici les paroles :

Dos palomitas se lamentaban, llorando
Y una a la otra se consolaban, diciendo:
¿Quién te ha cortado tus bellas alas, paloma?
¿O algún falsario ha sorprendido tu vuelo?
Ay, ay, ay, paloma ¿
O algún falsario ha sorprendido tu vuelo?

Nous avons entendu plusieurs instruments :



Musiques du monde (5)

Nous avons écouté et chanté un chant qui s'appelle *Sakura sakura*.

C'est une musique qui vient du Japon en _____.



Voici les paroles :

sakura sakura	kasumi ka kumo ka
noyama mo sato mo	asahi ni niou
mi-watasu kagiri	sakura sakura
	hana zakari

Dans ce chant nous avons
entendu un instrument :



Puis nous avons écouté un
autre instrument traditionnel :



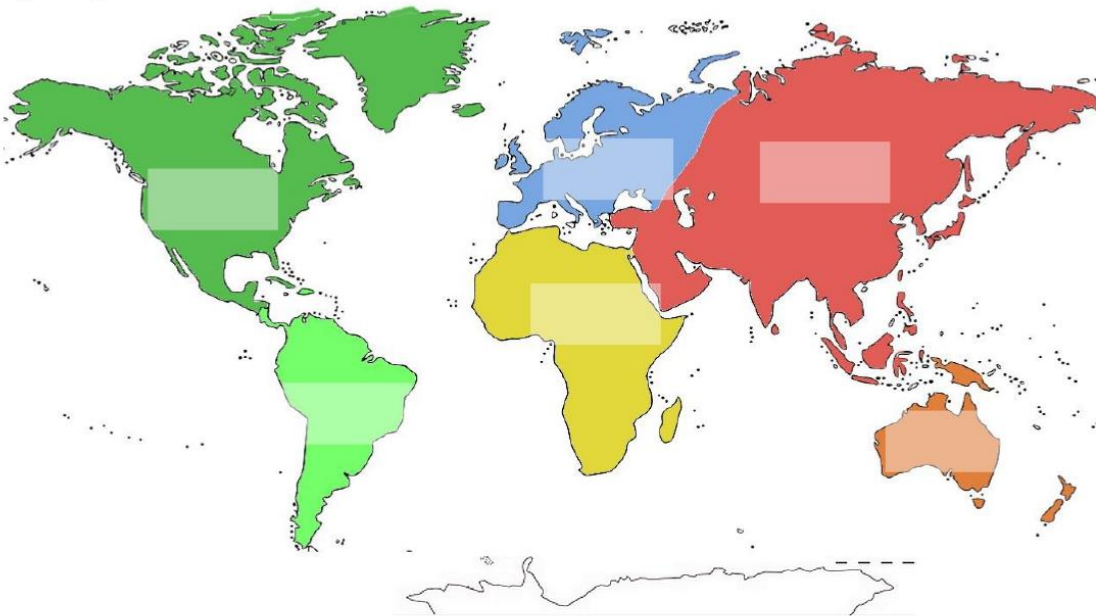
Annexe 4 : évaluation écrite

Musiques du monde évaluation

Je m'appelle _____ Je suis en CP - CE1 - CE2

Dans mon groupe il y avait _____

1) De quels continents viennent les chants



Couper

2) Quels instruments entends-tu ?

a)



b)



Annexe 5 : Paroles et traductions des chants

Senki likuta

A tchukulukumé
kum tché tché tché (4 fois)

Couplet 1 :

Ohi senki likuta
Na kéndé na zando
Na somba mikaté
Na lia na baninga

Refrain :

Iya iyao, iya iyao
Iya iyao, iya iyao

Couplet 2 :

Oh senki likuta
Na kéndé na zando
Na somba mikaté
Na lia na tongo

Refrain.

Couplet 3 :

Solo : Oh senki likuta
Na kéndé na zando
Na somba bilia
Na lia na midi é

A tchukulukumé
kum tché tché tché (4 fois)

Couplet 1:

O cinq centimes
Que j'aïlle au marché
Acheter des beignets
Pour manger avec mes amis

Refrain :

Iya iyao, iya iyao
Iya iyao, iya iyao

Couplet 2 :

O cinq centimes
Que j'aïlle au marché
Acheter des beignets
Pour manger le matin

Refrain

Couplet 3 :

Oh cinq centimes
Que j'aïlle au marché
Acheter des vivres
Pour manger à midi

Ani'qu ne

Ani'qu ne'chawu'nani',
Ani'qu ne'chawu'nani';

Awa'wa biqāna'kaye'na,
Awa'wa biqāna'kaye'na;

Iyahu'h ni'bithi'ti,
Iyahu'h ni'bithi'ti

Père, aie pitié de moi,
Père, aie pitié de moi ;

Car je meurs de soif,
Car je meurs de soif ;

Tout a disparu – je n'ai rien à manger,
Tout a disparu – je n'ai rien à manger

Up she rises

What will we do with a drunken sailor? (x3)
Early in the morning!

Refrain

Way hay and up she rises (x3)
Early in the morning!

Shave his belly with a rusty razor (x3)
Early in the morning!

Refrain

Put him in a long boat till his sober (x3)
Early in the morning!

Refrain

Stick him in a scupper with a hosepipe bottom
(x3)
Early in the morning!

Refrain

Put him in the bed with the captain's daughter
(x3)
Early in the morning!

Refrain

That's what we do with a drunken sailor (x3)
Early in the morning!

Refrain x2

Que devrions-nous faire avec un marin saoul ? (x3)
Tôt le matin

Refrain

Wey hey elle s'élève (x3)
Tôt le matin

Lui raser le ventre avec un rasoir rouillé
Tôt le matin

Refrain

Le mettre dans un canoë jusqu'à ce qu'il soit sobre
Tôt le matin

Refrain

Le mettre dans les dalots avec un tuyau d'arrosage
(x3)
Tôt le matin

Refrain

Le mettre au lit avec la fille du capitaine (x3)
Tôt le matin

Refrain

C'est ce qu'on fait avec un marin saoul (x3)
Tôt le matin

Refrain x2

Dos palomitas

Dos palomitas se lamentaban llorando
Y la una a la otra se consolaban diciendo:
¿Quién te ha cortado tus bellas alas, palomay?
¿Fue algún falsario que ha sorprendido tu vuelo?
Ay, ay, ay, palomay,
¿fue algún falsario que ha sorprendido tu vuelo?
Ay, ay, ay, palomay,
¿fue algún falsario que ha sorprendido tu vuelo?

Quiso el ingrato que yo mis alas le diera
Para ir volando los dos juntitos al cielo.
Por su cariño le di mis alas, y luego,
Abandonada de desengaño, me muero
Ay, ay, ay, palomay,
Abandonada de desengaño, me muero
Ay, ay, ay, palomay,
Abandonada de desengaño, me muero

Deux petites colombes se lamentaient en pleurant
Et ils se consolèrent en disant :
Qui a coupé tes belles ailes, Colombe ?
Est-ce un faussaire qui a surpris ton vol ?
Oh, oh, oh, Paloma,
Est-ce un faussaire qui a surpris ton vol ?
Oh, oh, oh, Paloma,
Est-ce un faussaire qui a surpris ton vol ?

L'ingrat voulait que je lui donne mes ailes
Pour aller voler vers le ciel.
Par amour je lui ai donné mes ailes, et puis,
Abandonné par la déception, je meurs
Oh, oh, oh, Colombe
Abandonné par la déception, je meurs
Oh, oh, oh, Colombe
Abandonné par la déception, je meurs

Sakura sakura

sakura sakura
noyama mo sato mo
mi-watasu kagiri
kasumi ka kumo ka
asahi ni niou
sakura sakura
hana zakari

sakura sakura
yayoi no sora wa
mi-watasu kagiri
kasumi ka kumo ka
nioi zo izuru
izaya izaya
mini yukan

Cerisiers, cerisiers,
Sur les collines verdoyantes et les montagnes
Aussi loin qu'on peut voir.
Est-ce du brouillard ou des nuages ?
Parfum dans le soleil du matin.
Cerisiers, cerisiers,
Fleurs en pleine floraison.

Cerisiers, cerisiers,
À travers le ciel de printemps,
Aussi loin qu'on peut voir.
Est-ce du brouillard ou des nuages ?
Parfum dans l'air.
Viens maintenant, viens,
Regardons enfin !

Annexe 6 : support évaluation

Groupe GARONE (nd). *Evaluation, auto-évaluation, co-évaluation*. En ligne https://pedagogie-nord.ac-lille.fr/IMG/pdf/evaluer_en_education_musicale_v2.pdf. Consulté le 09 avril 2022.

Travail et évaluation par compétences Cycle 3

Chanter et interpréter

Capacités	Débutant	Apprenti	Confirmé	Expert
Posture Pieds ancrés dans le sol Genoux souples Tête droite Épaules et bras détendus	J'ai besoin qu'on me rappelle d'adopter la bonne posture	Je tiens ma posture mais pas de manière constante	Je suis vigilant à maintenir ma posture chanteur	Je suis vigilant pour ma posture et je conseille celle des autres
Implication Être attentif Engagement vocal Donner une intention musicale	Ma participation est discrète et je reste en retrait	J'ai besoin d'être encouragé et mon implication est irrégulière	Je suis en confiance et je me donne pleinement	Je suis pleinement investi dans mon interprétation. Je peux assurer une partie soliste
Reproduction du modèle vocal Respect de l'intonation et du rythme	Ma voix est plus parlée que chantée et/ou je ne suis pas en place	J'essaie de reproduire certains passages mais des progrès restent à faire	Je reproduis et assure fidèlement le modèle vocal	Je maîtrise parfaitement le modèle vocal et le groupe peut compter sur moi
Appropriation du texte sa prononciation et sa mémorisation	J'ai besoin du texte et de mieux comprendre son sens pour le mémoriser	Ma restitution du texte est encore approximative et/ou ma prononciation manque de précision	Je connais mon texte par cœur et ma prononciation est claire	Je maîtrise parfaitement mon texte et je lui donne du sens dans mon interprétation



Proposition de grille d'évaluation pour l'activité d'écoute Travail élaboré par le groupe G.A.R.O.N.E- 2019

Compétences Associées	Débutant	Apprenti	Confirmé	Expert
La posture d'écoute	Mon attitude est passive et/ou je me déconcentre	Je suis attentif mais pas pendant l'intégralité de l'extrait	Ma concentration me permet de percevoir, décrire les éléments Je suis dans une écoute active.	Ma concentration me permet de percevoir, décrire et comparer les éléments sonores
Ressentir et percevoir	Je reste distant et/ou indifférent	Je ressens des émotions sans les exprimer ou sans utiliser le vocabulaire approprié	J'identifie les émotions que je ressens. Je sais les verbaliser et les justifier en utilisant un vocabulaire adapté	J'identifie les émotions que je ressens. Je sais les verbaliser et les justifier en utilisant un vocabulaire adapté. J'aide mes camarades à exprimer les leurs.
Percevoir et décrire	J'écoute sans identifier des éléments précis	Je sélectionne quelques éléments précis en rapport avec la consigne	Je sélectionne des éléments précis et les décris avec le vocabulaire adapté.	Je n'ai pas besoin d'être guidé pour percevoir et décrire les principales caractéristiques
Comparer	J'identifie quelques ressemblances et/ou des différences entre plusieurs extraits sans les exprimer clairement	J'identifie quelques ressemblances et/ou des différences entre plusieurs extraits sans les exprimer avec un vocabulaire adapté	J'identifie des ressemblances et/ou des différences entre plusieurs extraits en utilisant un vocabulaire adapté	J'identifie des ressemblances et des différences entre plusieurs extraits. Je fais le lien avec ma culture personnelle



Travail et évaluation par compétences Cycle 3

Fiche élaborée par le groupe G.A.R.O.N.E
(groupe académique de réflexion sur le numérique éducatif)

Explorer, imaginer et créer

Capacités	Débutant	Apprenti	Confirmé	Expert
Posture du créateur: Explorer, imaginer	Je n'ai pas osé pas et/ou j'ai observé sans prendre activement ma place dans la démarche de création	J'ai compris la consigne, j'ai expérimenté mais je ai eu besoin d'aide pour y parvenir	J'ai expérimenté et inventé. J'ai fait des propositions personnelles	Mes idées ont été choisies par le groupe et j'ai aidé mes camarades
Respect du cahier des charges	Nous avons eu sans cesse besoin d'aide	Nous avons eu besoin d'être guidé pour respecter les consignes	Nous avons réussi à terminer la création dans le temps imparti	Nous avons été autonomes, notre création est prête, nous avons dépassé les objectifs
Créer: faire des choix, structurer le projet de création	Nous avons eu des idées mais n'arrivons pas à faire des choix pour les organiser	Nous avons eu des idées et arrivons à les organiser avec une aide extérieure	Nous avons réussi à faire des choix et à organiser nos idées.	Nous avons réussi à faire des choix et à organiser nos idées. Nous avons apporté notre aide à nos camarades.
Restitution : interprétation de la création devant la classe	J'ai du mal à me concentrer et à gérer mes émotions	J'ai respecté ce qui a été décidé mais je reste en retrait	J'ai été en cohésion avec mon groupe et impliqué dans notre création	J'ai été en cohésion avec mon groupe. J'interprète notre création avec émotion et sensibilité

Annexe 7 : Support évaluation

DSDEN du Nord (nd). *Evaluation en éducation musicale*. p.5. En ligne https://pedagogie-nord.ac-lille.fr/IMG/pdf/evaluer_en_education_musicale_v2.pdf. Consulté le 09 avril 2022

LES OBSERVABLES

COMPORTEMENTS ATTITUDES		GESTES "TECHNIQUES"		CONNAISSANCES	
COLLECTIF	INDIVIDUEL	COLLECTIF	INDIVIDUEL	COLLECTIF	INDIVIDUEL
Respecte les consignes Se tient correctement lors de prestations		Chante juste, est rythmiquement en place	Mémorise les paroles, les cellules rythmiques	Est capable de juger de la pertinence ou non des propos des autres élèves.	Mémorise et réinvestit des connaissances: Vocabulaire, nom de compositeurs, périodes Sait analyser une écoute d'œuvre ou une production sonore
Accepte d'entrer dans l'activité		Respecte la pulsation	Prend sa place dans une chaîne musicale	Sait corriger les erreurs des autres	Sait corriger ses propres erreurs après réécoute
Esprit de collaboration, propension à l'altérité	Engagement personnel	Suit les consignes ou les gestes de direction	Sait diriger un groupe	Trouve collectivement un codage	Traduit graphiquement des sons de manière correcte en respectant les paramètres du son.
	Sait prendre une place de soliste	Traduit vocalement ou instrumentalement les gestes de direction	Varie et enrichit ses productions		Entrée en questionnement, curiosité
	Respecte les productions des autres élèves	Effet produit sur l'auditeur		Cohérence de la démarche choisie	
	Fait des propositions musicales originales				
	Propose une solution ou une alternative				
PROGRÈS RÉALISÉS DANS UN TEMPS COURT OU LONG					

Annexe 8 : Tableau d'évaluation

	Capacités	Attendus	1	2	3	4
Attitude générale	Respect des consignes	Les élèves adoptent une attitude correcte et respectent les instructions de l'enseignante.				
	Implication	Les élèves acceptent d'entrer dans l'activité et sont engagés.				
	Collaboration	Les élèves travaillent en groupe, s'écoutent, coopèrent et règlent les éventuels conflits.				
Ecoute	Posture d'écoute	Les élèves sont attentifs et concentrés.				
	Percevoir et décrire	Les élèves sélectionnent et décrivent des éléments précis.				
Chant	Reproduction du modèle vocal	Les élèves respectent l'intonation et le rythme du chant.				
	Respect des directions de l'enseignant	Les élèves suivent les départs et arrêts donnés par l'enseignante.				
	Appropriation du texte	Les élèves connaissent et restituent correctement le texte des chants.				
Rythme	Reproduction du modèle rythmique	Les élèves reproduisent le rythme correctement et dans le bon <i>tempo</i>				
	Respect de la pulsation	Les élèves reproduisent un rythme coordonné et constant à la pulsation.				
Création	Posture de créateur	Les élèves expérimentent, font des propositions				
	Restitution devant la classe	Le rythme créé a été restitué clairement devant la classe.				
	Respect du cahier des charges	Les élèves ont proposé des rythmes court pouvant être répétés.				

Annexe 9 : fiches séances

Séance 1 : Afrique		
Domaine : Education musicale		
Ce qui est attendu des enfants : Reconnaître et reproduire des caractéristiques musicales et culturelles d'un chant d'origine africaine.		
Cycle : 2	Niveau : CP / CE1 / CE2	Période de l'année scolaire : 4
Dispositif : Classe entière Petits groupes	Ressources/matériel : Musique https://www.youtube.com/watch?v=8DL4SDRv1Yk Map monde + étiquettes continent / Images instruments	
Déroulement		
<p><u>Introduction 5min</u></p> <p>Nous allons faire un tour du monde. Comme on ne peut pas se déplacer de pays en pays, nous allons faire venir le pays dans la classe. Comment allons-nous faire ? Eh bien nous allons écouter des musiques traditionnelles de plein de pays différents. On va explorer à travers la musique.</p> <p>Je vais vous mettre en groupe (faire des groupes de 4 sans mélanger les niveaux)</p> <p><u>Phase 1 : écoute 25 min</u></p> <p>Je vous ai mis plusieurs choses sur vos tables. Il y a une carte du monde. Et des continents. Qu'est-ce que c'est un continent ? (« C'est un morceau de terre, une partie de la Terre »). Comment s'appellent ces continents ? (Afrique, Amérique etc.). Vous écoutez la musique et vous vous demandez, d'où peut venir cette musique, de quel continent. Une fois que vous pensez avoir trouvé, vous prenez le continent que vous avez choisi et vous le placez sur la carte. (Montrer au tableau).</p> <p>Vous avez aussi une boîte avec plusieurs instruments de musique. Vous devrez essayer de trouver quels instruments on a entendus dans la musique.</p> <p>Interdiction de toucher au matériel pendant que la musique passe. Je vous dirai quand vous pourrez chercher. C'est parti on écoute !</p> <p>Passer le morceau une fois, laisser réfléchir 5-10 min. Passer une deuxième fois.</p> <p><i>Mise en commun</i></p> <p>Qu'avez-vous trouvé ? Groupe 1</p> <p>Relever les avis des élèves et demander pourquoi ils pensent ainsi. Tous les groupes donnent leur avis sur la géographie puis on passe à la catégorie suivante (instruments puis thème).</p> <p>Une fois terminé, on passe à la correction. La carte et les images d'instruments et des thèmes sont projetés au tableau.</p> <p><u>Phase 2 : rythme 15min</u></p> <p>On va passer à la deuxième partie on va se concentrer sur les rythmes. Frapper en rythme sur la musique Ecoutez bien et dites-moi quel rythme on entend au tambour ? Montrer l'image de l'instrument</p> <p>Passer le morceau à 0'10</p> <ul style="list-style-type: none">- Faire reproduire le rythme aux élèves en tapant des mains- Former une chaîne rythmique chacun tape une fois la cellule rythmique en gardant le <i>tempo</i>- Taper le rythme sur la musique		

Phase 3 : chant 10min

Maintenant on va essayer de chanter un peu. Mais comme c'est un peu compliqué, on va chanter ce qu'on peut.

Passer le morceau en chantant les parties onomatopéiques en encourageant les élèves à chanter ces parties avec moi. Mettre le doigt sur la bouche lorsqu'on ne chante pas pour faire comprendre qu'on reste silencieux. Recommencer maintenant que les élèves ont compris essayer de ne pas montrer.

S'ils y sont parvenus et qu'ils ont réussi le rythme sur la musique à l'étape précédente ->

Diviser en deux : un groupe tape le rythme l'autre chante

Si réussite -> Tout le monde chante et tape le rythme lorsqu'ils ne chantent pas.

Bilan 10min

D'où vient cette musique ? De quel continent ? Désigner un élève.

Est-ce que vous vous souvenez du pays ? Désigner un élève.

Quels instruments on entend ? Désigner un ou plusieurs élèves. Est-ce que tu te souviens du nom de ces instruments ?

Qu'est-ce qu'on a fait ensuite ?

Réponse attendue : on a tapé le rythme. On a chanté.

Est-ce que vous avez aimé ? Pourquoi ?

Distribuer la leçon (voir annexe 2) et la compléter ensemble.

Remarques

Durant les deux phases de pratique, guider les élèves en exagérant les mouvements qu'ils doivent reproduire (exagérer les gestes pour taper dans les mains, articuler les paroles, etc.). Donner des signaux corporels pour indiquer un prochain départ.

Séance 2 : Amérique du Nord

Ce qui est attendu des enfants : Reconnaître et reproduire des caractéristiques musicales et culturelles d'un chant d'origine amérindienne

Musique : <https://www.youtube.com/watch?v=8B5Z2Kpg8z4>
<https://www.youtube.com/watch?v=xaQX6R4XOAK&t=82s>

Déroulement

Phase 1 : écoute

Après correction visionner la vidéo de la danse amérindienne

Phase 2 : rythme 15 min

Faire frapper la pulsation

Passer les premières secondes du morceau et faire trouver et reproduire le rythme aux élèves en tapant dans les mains, d'abord sans accent, puis avec les accents. Ralentir le *tempo* si besoin.

Phase 3 : chant 15 min

Séparer la classe en deux en mettant ceux qui ne connaissent pas le chant dans le deuxième groupe.

Faire répéter les paroles sans chanter

Faire chanter sur la musique en alternant les deux groupes. Echanger les groupes.

S'ils y parviennent, ajouter des clappements de mains sur la pulsation

S'ils n'y parviennent pas, les faire répéter après moi (sur la musique)

Séance 3 : Europe

Ce qui est attendu des enfants : Reconnaître et reproduire des caractéristiques musicales et culturelles d'un chant d'origine celtique.

Musique : <https://www.youtube.com/watch?v=qGyPuey-1Jw>
<https://www.youtube.com/watch?v=SSKwQbgZZS8>

Déroulement

Phase 1 : écoute

Après correction, visionner la vidéo d'accordéon

Phase 2 : rythme 20 min

Faire frapper la pulsation

Faire trouver aux élèves un rythme par groupe. Avant, expliciter ce qu'est un rythme. Donner des exemples.

Discuter des possibilités de percussions possibles (genoux, table, pieds, etc.)

Après 5 minutes de réflexion en groupe, demander à chaque groupe de réaliser son rythme. Le faire faire à toute la classe *a cappella* puis sur la musique.

Phase 3 : chant 15 min

Chanter le refrain en anglais. Essayer de repérer des mots qu'ils connaissent. Faire répéter les paroles par groupe de mots, puis par phrase, sans chanter. Les faire chanter phrase par phrase sans musique puis chanter avec la musique.

S'ils n'y arrivent pas, chanter *a cappella* plus lentement.

S'ils y parviennent, ajouter la pulsation en tapant du pied.

Séance 4 : Amérique du Sud

Ce qui est attendu des enfants : Reconnaître et reproduire des caractéristiques musicales et culturelles d'un chant d'origine latine.

Musique : <https://www.youtube.com/watch?v=ARebU69cask>
<https://www.youtube.com/watch?v=ZPzUBLRmT0s> <https://www.youtube.com/watch?v=c-7OJOxP6p4>

Déroulement

Phase 1 : écoute

Après correction, visionner les vidéos de charango et quena et *zampoña*

Phase 2 : rythme 15 min

Frapper la pulsation. Ecouter les premières secondes et faire trouver et reproduire le rythme en tapant un stylo sur la table. Taper par-dessus la musique.

Phase 3 : chant 20 min

Chanter sur des onomatopées « pa pa la pa la ». Les faire répéter phrase par phrase. Les faire chanter *a cappella* puis sur la musique.

En cas d'échec -> rester *a cappella*

En cas de réussite -> Frapper la pulsation par-dessus

En cas de réussite à nouveau -> Diviser la classe en deux. Un groupe chante et l'autre tape le rythme appris à la phase précédente

Séance 5 : Asie

Attendus : Reconnaître et reproduire des caractéristiques musicales et culturelles d'un chant d'origine asiatique

Musique : <https://www.youtube.com/watch?v=0Hvo4Db3NT8>
<https://www.youtube.com/watch?v=hiv59-pNHH4> <https://www.youtube.com/watch?v=ImvrPNHVTI8>

Déroulement

Phase 1 : écoute

Après avoir corrigé, regarder et écouter la vidéo du *koto*. Ajouter l'écoute du *shakuachi* sans vidéo, demander aux élèves de quel instrument il s'agit. Visionner la vidéo. Déterminer pourquoi il ne s'agit pas de la petite flûte (relation taille de l'instrument / registre)

Phase 2 : rythme 15 min

Frapper la pulsation. Faire trouver un rythme en groupe. Avant, faire remarquer le caractère lent et doux de la musique. Parcourir les possibilités de percussions douces (claquement de doigts par ex). Après 5min de réflexion en groupe, demander à chaque groupe de montrer le rythme choisi, faire reproduire à toute la classe *a cappella* puis sur la musique.

Phase 3 : chant 15 min

Chanter la version française. Faire répéter les phrases chantées une par une. Réitérer en ajoutant les gestes.

Chanter sur la musique

S'ils réussissent, ajouter deux vers en japonais avec les paroles projetées au tableau. *A cappella* puis sur la musique.

Bilan 10 min -> Vérification que tous les élèves ont toutes les leçons complétées.

Séance 6 : Evaluation

Musique : Chacune déjà écoutées et les 3 suivantes :

https://www.youtube.com/watch?v=AB-y6SjIq_E

<https://www.youtube.com/watch?v=BoLZRaM2vfA>

Ilongo, track 1 du CD du coffret de Lefèvre et al. Africa Musiques traditionnelles du Centre et de l'Ouest

Déroulement

Expliquer à l'aide de la fiche projetée au tableau : Vous écrivez votre nom, vous entourez votre classe, et vous marquez le nom des élèves de votre groupe. Ensuite je vais vous faire écouter les 5 chants qu'on a écoutés en classe et vous devrez retrouver de quel continent il vient. Quand je vous passe le chant numéro 1, si vous pensez qu'il vient d'Océanie par exemple, vous écrivez le chiffre 1 dans le carré sur le continent de l'Océanie. Ensuite il y aura 3 autres chants. Les chants 6, 7 et 8. Ceux-là vous ne les connaissez pas. Vous essayerez de deviner d'où ils viennent. Essayez de voir s'ils ressemblent à un chant qu'on a écouté en classe. Par exemple, je passe le chant numéro 7 et vous vous dites « tiens il ressemble au chant qu'on avait écouté qui vient d'Asie donc je pense que celui-ci vient aussi d'Asie ».

Recueillir les éventuelles questions et y répondre.

Distribuer la première partie du photocopié (voir annexe 3).

Faire passer environ 40 secondes de chaque chant connu et les chants inconnus 1 fois en entier.

Maintenant je vais vous repasser les chants 6 et 7 et vous devrez trouver quels instruments vous entendez parmi la liste que je vais distribuer. Vous devez écouter ce qu'on entend seulement dans la petite partie que je vais passer et pas dans le chant entier qu'on vient d'écouter.

Ramasser les premières feuilles et distribuer la deuxième partie (voir annexe 3).

Passer les morceaux de 17s à 1 min 02 pour le chant irlandais et du début à 1 min 40 pour le chant péruvien. Chaque extrait est passé 2 fois.

Annexe 10 : Groupes

CP-CE1

1. Circé (CP) / Louis (CP) / Lena (CP) / Tom (CP)
2. Lucien (CP) / Loan (CP) / Alix (CP) / Tewis (CP)
3. Juliette (CP) / Arsène (CP) / Cléa (CP)
4. Salomé (CP) / Jules P. (CP) / Lina (CP) / Filip (CP)
5. Milann (CE1) / Théa (CE1) / Laura (CE1) / Gabrielle (CE1)
6. Jeanne (CE1) / Alexis (CE1) / Mohammed (CE1)
7. Jules L (CE1) / Alice (CE1) / Robin (CE1) / Manel (CE1)

CE1-CE2

1. Alice (CE1) / Apolline (CE2) / Julia (CE2) / Jade (CE2)
2. Léandre R. (CE2) / Victor (CE1) / Noé (CE2) / Hadi (CE2)
3. Emile Q. (CE1) / Noa (CE1) / Eva (CE1) / Mélyne (CE2)
4. Emile T. (CE2) / Jordan (CE2) / Paul (CE2) / Jaymice (CE2)
5. Gabrielle (CE2) / Elisa (CE2) / Wassil (CE1) / Liam (CE1)
6. Léo (CE2) / Léandre G. (CE2) / Ayoub (CE1) / Arsène (CE2)
7. Margaux (CE2) / Jazz (CE2) / Juliette (CE2) / Garance (CE2)

Wassil et Liam ont échangé de groupe avec Ayoub et Arsène à partir de la séance 4.

Annexe 11 : Résultats de la phase d'écoute

Séance 1 : L'Afrique

CP-CE1

	Europe	A-N	A-S	Océanie	Afrique	Asie	Ant
1					X		
2					X		
3					X		
4					X		
5					X		
6					X		
7					X		

	Tambour	Flûte	Violon	Adungu (Harpe)	Cymbale	Balafon
1						X
2	X					X
3	(X)					X
4						X
5	X					X
6	X					X
7	X				X un tout petit peu	X

CE1-CE2

	Europe	A-N	A-S	Océanie	Afrique	Asie	Ant
1					X		
2					X		
3					X		
4					X		
5					X		
6					X		
7					X		

	Tambour	Flûte	Violon	Adungu (Harpe)	Cymbale	Balafon
1	X					X
2	X					X
3	X					X
4	X					X
5	X					X
6	X					X
7	X					X

Séance 2 : Amérique du Nord

CP-CE1

	Europe	A-N	A-S	Océanie	Afrique	Asie	Ant.
1		X					X
2				X			
3		(X)			X		
4						X	
5						X	
6						X	
7						X	

	Tambour	Flûte	Clochettes	Trompette	Cymbales	Luth
1	X		X			
2	X	X	X			
3	X	X	X			
4	X	X	X			
5	X	X	X			
6	X		X		X	
7	X	(X) finalement non	X			

CE1- CE2

	Europe	A-N	A-S	Océanie	Afrique	Asie	Ant.
1					X	X	
2		X					
3		X					
4		X					
5		X					
6		X					
7		X					

	Tambour	Flûte	Clochettes	Trompette	Cymbale	Luth
1	X	X	X			
2	X	X	X			
3	X	X	X			
4	X	X	X			
5	X	X	X			
6	X	X	X			
7	X	X	X			

Séance 3 : Europe

CP-CE1

	Europe	A-N	A-S	Océanie	Afrique	Asie	Ant.
1			X				
2			X				
3			X				
4	(X)		X				
5	X						
6	X						
7	(X)					X	

	Guitare	Tambour	Accordéon	Maracas	Xylophone	Piano
1	X	X	X	X	X	
2	X	X	X	X		X
3	X	X	X	X		X
4	X	X	X	X		
5	X	X	(X) Finalement non	X	X	X
6	X	X	X	X		
7	X	X	X	X		

CE1-CE2

	Europe	A-N	A-S	Océanie	Afrique	Asie	Ant.
1			X	X			
2			X				
3	X						(x)
4	X						
5	X					X	
6						X	
7	X						

	Guitare	Tambour	Accordéon	Maracas	Xylophone	Piano
1	X	X				
2	X	X	X			
3	X	X	X			
4	X	X			X	X
5	X	X	X			
6	X	X	X			
7	x	X	X			

Séance 4 : L'Amérique du Sud

CP-CE1

	Europe	A-N	A-S	Océanie	Afrique	Asie	Ant.
1						X	
2					X		
3			(X)			X	
4						X	
5				X			
6				X			
7				X		X	

	Charango	Bombo	Quena	Zampona	Piano	Saxophone	Violon
1	(x)	X	X		X		
2	X	X	X	X			X
3	X	X	X		X	X	
4	X	X	X				
5	X	X	X	X	X		
6	X	X	X	X			
7	X						

CE1-CE2

	Europe	A-N	A-S	Océanie	Afrique	Asie	Ant.
1	X						
2			X				
3		X					
4							
5						X	
6	X			X			
7	X		(x) ont changé / portugal				

	Charango	Bombo	Quena	Zampona	Piano	Saxophone	Violon
1	X	X		X			
2	X	X		X			
3	X	X	X				
4							
5	X	X	X	X			
6	X	X		X			
7	X	X	X				

Séance 5 : Asie

CP-CE1

	Europe	A-N	A-S	Océanie	Afrique	Asie	Ant.
1						X	
2						X	
3						X	
4	(X)			X			
5						X	
6						X	
7						X	

	Guitare	Violoncelle	Tambour	Koto	Flûte	Piccolo
1	X			X		
2	X			X	X	
3	X	X		X		
4	X			X	X	
5	X			X		
6	X			X		
7	X			X		

CE1-CE2

	Europe	A-N	A-S	Océanie	Afrique	Asie	Ant.
1	X						
2						X	
3						X	
4						X	
5						X	
6						X	
7						X	

	Guitare	Violoncelle	Tambour	Koto	Flute	Piccolo
1	X			X		X
2	X			X		
3	X	(X)		X	(X)	
4	X			X		
5				X	X	
6	X			X		X
7	X			X	X	

Annexe 12 : Résultats évaluation collective

	Capacités	Attendus	1	2	3	4
Attitude générale	Respect des consignes	Les élèves adoptent une attitude correcte et respectent les instructions de l'enseignante.			X	
	Implication	Les élèves acceptent d'entrer dans l'activité et sont engagés.	X			
	Collaboration	Les élèves travaillent en groupe, s'écoutent, coopèrent et règlent les éventuels conflits.		X		
Ecoute	Posture d'écoute	Les élèves sont attentifs et concentrés.			X	
	Percevoir et décrire	Les élèves sélectionnent et décrivent des éléments précis.		X		
Chant	Reproduction du modèle vocal	Les élèves respectent l'intonation et le rythme du chant.		X		
	Respect des directions de l'enseignant	Les élèves suivent les départs et arrêts donnés par l'enseignante.		X		
	Appropriation du texte	Les élèves connaissent et restituent correctement le texte des chants.	X			
Rythme	Reproduction du modèle rythmique	Les élèves reproduisent le rythme correctement et dans le bon <i>tempo</i>	X			
	Respect de la pulsation	Les élèves reproduisent un rythme coordonné et constant à la pulsation.		X		
Création	Posture de créateur	Les élèves expérimentent, font des propositions	X			
	Restitution devant la classe	Le rythme créé a été restitué clairement devant la classe.		X		
	Respect du cahier des charges	Les élèves ont proposé des rythmes court pouvant être répétés.	X			

	Capacités	Attendus	1	2	3	4
Attitude générale	Respect des consignes	Les élèves adoptent une attitude correcte et respectent les instructions de l'enseignante.			X	
	Implication	Les élèves acceptent d'entrer dans l'activité et sont engagés.	X			
	Collaboration	Les élèves travaillent en groupe, s'écoutent, coopèrent et règlent les éventuels conflits.		X		
Ecoute	Posture d'écoute	Les élèves sont attentifs et concentrés.			X	
	Percevoir et décrire	Les élèves sélectionnent et décrivent des éléments précis.	X			
Chant	Reproduction du modèle vocal	Les élèves respectent l'intonation et le rythme du chant.		X		
	Respect des directions de l'enseignant	Les élèves suivent les départs et arrêts donnés par l'enseignante.		X		
	Appropriation du texte	Les élèves connaissent et restituent correctement le texte des chants.	X			
Rythme	Reproduction du modèle rythmique	Les élèves reproduisent le rythme correctement et dans le bon <i>tempo</i>	X			
	Respect de la pulsation	Les élèves reproduisent un rythme coordonné et constant à la pulsation.		X		
Création	Posture de créateur	Les élèves expérimentent, font des propositions	X			
	Restitution devant la classe	Le rythme créé a été restitué clairement devant la classe.	X			
	Respect du cahier des charges	Les élèves ont proposé des rythmes court pouvant être répétés.	X			

Annexe 13 : Résultats de la reconnaissance des continents par classe

CP-CE1	1	2	3	4	5	6	7	8	Réponses exactes	Dont chant inconnus
Cléa	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Asie	?	?	5	0
Arsène	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	Asie	AN	6	1
Juliette	AS	Asie	Océanie*	Afrique	AN	Europe	AN*	AS	3	1
Lucien	Afrique	AN	?	Océanie	Europe	AS	Asie	Afrique	1	1
Loan	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	Asie	Afrique	7	2
Alix	AN	Asie	Europe	Afrique	Océanie	Europe	Asie	Océanie	5	1
Tewis	AN	Asie	Europe	Afrique	Océanie*	Europe	Asie*	Afrique	6	2
Circé	AS	Asie	Océanie	Afrique	AN	AN	Océanie	Afrique	3	1
Louis	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	Asie	Afrique	6	1
Lena	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	Antarc.	Afrique	6	1
Tom	Europe	Asie	AN	Afrique	AS	Antarc.	Océanie	/	3	0
Salomé	AN	Asie	AS	Europe	Afrique	Océanie	Afrique	AN	2	0
Jules	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	Océanie	Antarc.	6	1
Filip	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	Antarc.	Afrique	6	1
Lina	Océanie	Asie	Europe	AS	Afrique	Asie	AN	AS	2	0
Milann	AN	Europe	Afrique	AS	Asie*	AN	Océanie*	Afrique	2	1
Théa	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	AS	Asie	6	1
Gabrielle	Afrique	Asie	Europe	Océanie	AS	Europe	Asie	Afrique	5	2
Laura										
Jules	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	AS	Asie	7	2
Alice	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	AN	AS	Afrique	7	2
Manel	AS	Asie	?*	AN	?	?*	Asie	?	1	0
Robin	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	Asie	Afrique	7	2
Jeanne	Asie	AN	Europe	Afrique	Océanie	Europe	AS	Afrique	5	3
Alexis	AN	Asie	Afrique	Océanie	AS	Europe	AS	Afrique	6	3
Mohammed										
Total									113/192	29/72
Moyenne									4,71/8	1,2/3
Total sans absences									113/ 184	29/ 68
Moyenne sans absences									4,91/8	1.28/3

CE1-CE2	1	2	3	4	5	6	7	8	Réponses exactes	Dont chants inconnus
Emile Q.	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	Océanie	Afrique	7	2
Noa	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	AS	Afrique	8	3
Eva	AN	Asie	AS	Afrique	Océanie	Europe	Océanie	Afrique	5	2
Melyne	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	AS	Afrique	8	3
Alice	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	Europe	Afrique	6	1
Apolline	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Afrique	AS	Afrique	7	2
Julia	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	AN	Europe	Afrique	6	1
Jade	Afrique	Asie	AN*	Europe	AS	AN*	Europe	Océanie	2	0
Liam										
Wassil										
Elisa	Afrique	Asie	Europe	AN	AS	AN	AS	Afrique	5	2
Gabrielle	/	Océ/AN	Asie	Afrique	AS	Europe	AN	AS	3	1
Arsène	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	Antarc.	AN	5	0
Ayoub										
Léo	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	Antarc.	Afrique	6	1
Léandre G.	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	AS	Asie	6	1
Margaux	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	AS	Afrique	8	3
Jazz	AN	Asie	Océanie	Afrique	AS	/	Europe	Antarc.	4	0
Juliette	AN	Asie	Océanie	Afrique	AS	Europe	Europe	Antarc.	5	1
Garance	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	AS	Afrique	8	3
Léandre R.	AS	Asie	Europe*	Afrique	AN	Europe	AN	Océanie	4	1
Victor	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	AS	Océanie	7	2
Noé	Afrique	AN	Europe	AS	Asie	Océanie	Antarc.	Afrique	2	1
Hadi										
Emile T.	Afrique	Asie	AN	Afrique	AS	Europe	Océanie	AS	4	1
Paul	AN	Asie	Europe	Afrique	AS*	Océanie	Antarc.*	Afrique	6	1
Jaymice										
Jordan	AN	Asie*	Europe	AS	Afrique	Europe	Asie	Afrique	5	2
Total									127/184	34/69
Moyenne									5.52/8	1.47/3
Total sans les absences									127/181	34/67
Moyenne sans les absences									5.61/8	1.52/3

Annexe 14 : Résultats de la reconnaissance des continents par niveau

CP	1	2	3	4	5	6	7	8	Réponses exactes	Dont chants inconnus
Cléa	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Asie	?	?	5	0
Arsène	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	Asie	AN	6	1
Juliette	AS	Asie	Océanie*	Afrique	AN	Europe	AN*	AS	3	1
Lucien	Afrique	AN	?	Océanie	Europe	AS	Asie	Afrique	1	1
Loan	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	Asie	Afrique	7	2
Alix	AN	Asie	Europe	Afrique	Océanie	Europe	Asie	Océanie	5	1
Tewis	AN	Asie	Europe	Afrique	Océanie*	Europe	Asie*	Afrique	6	2
Circé	AS	Asie	Océanie	Afrique	AN	AN	Océanie	Afrique	3	1
Louis	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	Asie	Afrique	6	1
Lena	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	Antarc.	Afrique	6	1
Tom	Europe	Asie	AN	Afrique	AS	Antarc.	Océanie	/	3	0
Salomé	AN	Asie	AS	Europe	Afrique	Océanie	Afrique	AN	2	0
Jules	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	Océanie	Antarc.	6	1
Filip	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	Antarc.	Afrique	6	1
Lina	Océanie	Asie	Europe	AS	Afrique	Asie	AN	AS	2	0
Total									67/120	13/45
Moyenne									4,47/8	0,87/3
Total sans les absences									67/ 116	13/ 43
Moyenne sans les absences									4.62/8	0.9/3

CE1	1	2	3	4	5	6	7	8	Réponses exactes	Dont chants inconnus
Milann	AN	Europe	Afrique	AS	Asie*	AN	Océanie*	Afrique	2	1
Théa	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	AS	Asie	6	1
Gabrielle	Afrique	Asie	Europe	Océanie	AS	Europe	Asie	Afrique	5	2
Laura										
Jules	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	AS	Asie	7	2
Alice	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	AN	AS	Afrique	7	2
Manel	AS	Asie	?*	AN	?	?*	Asie	?	1	0
Robin	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	Asie	Afrique	7	2
Jeanne	Asie	AN	Europe	Afrique	Océanie	Europe	AS	Afrique	5	3
Alexis	AN	Asie	Afrique	Océanie	AS	Europe	AS	Afrique	6	3
Mohammed										
Emile Q.	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	Océanie	Afrique	7	2
Noa	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	AS	Afrique	8	3
Eva	AN	Asie	AS	Afrique	Océanie	Europe	Océanie	Afrique	5	2
Alice	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	Europe	Afrique	6	1
Liam										
Wassil										
Victor	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	AS	Océanie	7	2
Ayoub										
Total									79/112	26/42
Moyenne									5.64/8	1,86/3
Total sans les absences									79/ 108	26/ 40
Moyenne sans les absences									5.85/8	1.95/3

CE2	1	2	3	4	5	6	7	8	Réponses exactes	Dont chants inconnus
Melyne	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	AS	Afrique	8	3
Apolline	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Afrique	AS	Afrique	7	2
Julia	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	AN	Europe	Afrique	6	1
Jade	Afrique	Asie	AN*	Europe	AS	AN*	Europe	Océanie	2	0
Elisa	Afrique	Asie	Europe	AN	AS	AN	AS	Afrique	5	2
Gabrielle	/	Océ/AN	Asie	Afrique	AS	Europe	AN	AS	3	1
Arsène	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	Antarc.	AN	5	0
Margaux	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	AS	Afrique	8	3
Jazz	AN	Asie	Océanie	Afrique	AS	/	Europe	Antarc.	4	0
Juliette	AN	Asie	Océanie	Afrique	AS	Europe	Europe	Antarc.	5	1
Garance	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Europe	AS	Afrique	8	3
Léandre R.	AS	Asie	Europe*	Afrique	AN	Europe	AN	Océanie	4	1
Noé	Afrique	AN	Europe	AS	Asie	Océanie	Antarc.	Afrique	2	1
Hadi										
Léo	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	Antarc.	Afrique	6	1
Léandre G.	AN	Asie	Europe	Afrique	AS	Océanie	AS	Asie	6	1
Emile T.	Afrique	Asie	AN	Afrique	AS	Europe	Océanie	AS	4	1
Paul	AN	Asie	Europe	Afrique	AS*	Océanie	Antarc.*	Afrique	6	1
Jaymice										
Jordan	AN	Asie*	Europe	AS	Afrique	Europe	Asie	Afrique	5	2
Total									94/144	24/54
Moyenne									5.22/8	1.33/3
Total sans les absences									94/141	24/52
Moyenne sans les absences									5.33/8	1.38/3

Annexe 15 : Copie de Gabrielle (CE2)

Musiques du monde évaluation

Je m'appelle Gabrielle Je suis en CP - CE1 - CE2

Dans mon groupe il y avait Elisa - ayoub - arsène - Gabrielle

1) De quels continents viennent les chants

The map shows the following continent numbers:

- North America: 7 / 2
- South America: 8 / 5
- Europe: 6
- Africa: 4
- Asia: 3
- Australia: 2

Annexe 16 : Résultats de la reconnaissance instrumentale des élèves par classe

CP-CE1	Guitare	Accordéon	Bodhrán	Violoncelle	Piano	Quena	Zampoña	Charango	Rép. exactes	Rép fausses
Cléa			X				X	X	3	0
Arsène			X				X	X	3	0
Juliette			X				X	X	3	0
Lucien	X		X				X	X	3	1
Loan	X		X				X	X	3	1
Alix	X		X				X	X	3	1
Tewis		X	X				X	X	3	1
Circé			X				X	X	3	0
Louis			X				X	X	3	0
Lena			X		X		X	X	3	1
Tom			X			X		X	3	0
Salomé			X		X		X	X	3	1
Jules			X				X	X	3	0
Filip	X	X	X		X		X	X	3	3
Lina			X	X	X		X	X	3	2
Milann	X		X				X	X	3	1
Théa	X		X		X	X	X		3	2
Gabrielle	X		X				X	X	3	1
Laura										
Jules			X				X	X	3	0
Alice	X	X	X			X	X	X	4	2
Manel			X				X	X	3	0
Robin		X	X				X	X	3	1
Jeanne		X	X					X	2	1
Alexis	X		X				X	X	3	1
Mohammed										
Total									72/96	20
Moyenne									3/4	0,83

CE1-CE2	Guitare	Accordéon	<i>Bodhrán</i>	Violoncelle	Piano	<i>Quena</i>	<i>Zampoña</i>	<i>Charango</i>	Rép. exactes	Rép fausses
Emile Q.			X				X	X	3	0
Noa	X		X				X	X	3	1
Eva			X				X	X	3	0
Melyne	X	X	X			X	X	X	4	2
Alice			X			X		X	3	0
Apolline			X			X	X	X	4	0
Julia	X		X				X	X	3	1
Jade	X		X					X	2	1
Liam										
Wassil										
Elisa			X				X	X	3	0
Gabrielle			X				X	X	3	0
Arsène	X	X	X				X	X	3	2
Ayoub										
Léo	X		X				X	X	3	1
Léandre G.	X		X				X	X	3	1
Margaux			X				X	X	3	0
Jazz			X				X	X	3	0
Juliette			X				X	X	3	0
Garance			X				X	X	3	0
Léandre R.			X				X	X	3	0
Victor	X		X		X		X	X	3	2
Noé			X				X	X	3	0
Hadi										
Emile T			X				X	X	3	0
Paul			X			X	X	X	4	0
Jaymice										
Jordan	X		X				X	X	3	1
Total									74/92	12
Moyenne									3,22/4	0,52

Annexe 17 : résultats de la reconnaissance instrumentale des élèves par niveau

CP	Guitare	Accordéon	<i>Bodhrán</i>	Violoncelle	Piano	<i>Quena</i>	<i>Zampoña</i>	<i>Charango</i>	Rép. exactes	Rép fausses
Cléa			X				X	X	3	0
Arsène			X				X	X	3	0
Juliette			X				X	X	3	0
Lucien	X		X				X	X	3	1
Loan	X		X				X	X	3	1
Alix	X		X				X	X	3	1
Tewis		X	X				X	X	3	1
Circé			X				X	X	3	0
Louis			X				X	X	3	0
Lena			X		X		X	X	3	1
Tom			X			X		X	3	0
Salomé			X		X		X	X	3	1
Jules			X				X	X	3	0
Filip	X	X	X		X		X	X	3	3
Lina			X	X	X		X	X	3	2
Total									45/60	11
Moyenne									3/4	0,73

CE1	Guitare	Accordéon	<i>Bodhrán</i>	Violoncelle	Piano	<i>Quena</i>	<i>Zampoña</i>	<i>Charango</i>	Rép. exactes	Rép fausses
Milann	X		X				X	X	3	1
Théa	X		X		X	X	X		3	2
Gabrielle	X		X				X	X	3	1
Laura										
Jules			X				X	X	3	0
Alice	X	X	X			X	X	X	4	2
Manel			X				X	X	3	0
Robin		X	X				X	X	3	1
Jeanne		X	X					X	2	1
Alexis	X		X				X	X	3	1
Mohammed										
Emile Q.			X				X	X	3	0
Noa	X		X				X	X	3	1
Eva			X				X	X	3	0
Alice			X			X		X	3	0
Liam										
Wassil										
Ayoub										
Victor	X		X		X		X	X	3	2
Total									42/56	12
Moyenne									3/4	0,86

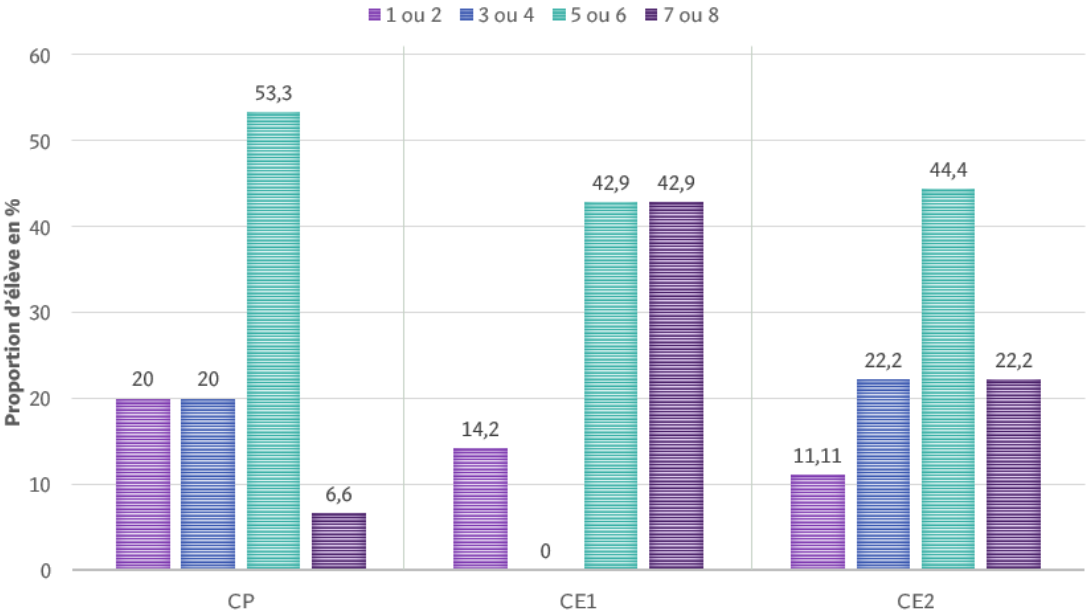
CE2	Guitare	Accordéon	<i>Bodhrán</i>	Violoncelle	Piano	<i>Quena</i>	<i>Zampoña</i>	<i>Charango</i>	Rép. exactes	Rép fausses
Melyne	X	X	X			X	X	X	4	2
Apolline			X			X	X	X	4	0
Julia	X		X				X	X	3	1
Jade	X		X					X	2	1
Elisa			X				X	X	3	0
Gabrielle			X				X	X	3	0
Arsène	X	X	X				X	X	3	2
Margaux			X				X	X	3	0
Jazz			X				X	X	3	0
Juliette			X				X	X	3	0
Garance			X				X	X	3	0
Léandre R.			X				X	X	3	0
Noé			X				X	X	3	0
Hadi										
Léo	X		X				X	X	3	1
Léandre G.	X		X				X	X	3	1
Emile T			X				X	X	3	0
Paul			X			X	X	X	4	0
Jaymice										
Jordan	X		X				X	X	3	1
Total									56/72	9
Moyenne									3,11/4	0,5

Annexe 18 : répartition des réponses d'élèves par classe (exercice de reconnaissance des continent)

CP -CE1	1	2	3	4	5	6	7	8
AN	16	2	1	1	2	3	2	2
AS	3	0	1	2	14	1	5	2
Europe	1	1	16	1	1	11	0	0
Asie	1	21	0	0	1	1	9	2
Afrique	2	0	2	17	2	0	1	13
Océanie	1	0	2	3	3	5	4	1
Antarctique	0	0	0	0	0	1	2	1
Sans réponse	0	0	2	0	1	1	1	3

CE1-CE2	1	2	3	4	5	6	7	8
AN	17	2	2	1	1	3	2	1
AS	1	0	1	2	19	0	8	2
Europe	0	1	17	1	0	12	5	0
Asie	0	21	1	0	1	0	1	1
Afrique	4	0	0	19	1	1	0	14
Antarctique	0	0	0	0	0	0	4	2
Océanie	0	0	2	0	1	6	3	3
Sans réponse	1	0	0	0	0	1	0	0

Annexe 19 : Répartition des notes de l'évaluation



Résumé

La musique fait partie de notre quotidien, pourtant, lorsqu'il s'agit de l'enseigner à l'école, les enseignants sont beaucoup moins à l'aise face à la discipline et à l'étendue des champs d'exploitation qu'elle présente. Ce mémoire a donc pour but d'explorer un de ces champs d'exploitation en alliant la musique à la notion de culture. A travers un protocole mis en place en cycle 2, j'expose dans ce mémoire le lien que possèdent les enfants avec différentes cultures du monde ainsi que leur relation à la musique. Quelles représentations initiales ont-ils des différentes cultures ? Comment s'approprient-ils les particularités musicales diverses ? Comment parviennent-ils à développer leurs compétences musicales et leurs représentations culturelles au fil de l'apprentissage ? Y a-t-il un lien entre l'âge ou le niveau des élèves et leurs connaissances ? Ce mémoire aborde ainsi à toutes ces questions sur la base d'une étude de cas dans une classe de CP-CE1 et une classe de CE1-CE2.